



ELÄMYSTEN KAUTTA OSALLISUUTEEN

3—5 -vuotiaiden lasten osallisuuden tukeminen elämyspedagogisin menetelmin erityisryhmässä

Koulutusala			
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala			
Koulutusohjelma			
Sosiaalialan koulutusohjelma			
Työn tekijät			
Piia Karvinen ja Tuuli Tiikkainen			
Työn nimi			
Elämysten kautta osallisuuteen- 3–5 vuotiaiden lasten osallisuuden tukeminen elämyspedagogisin menetelmin erityisryhmässä			
Päiväys	10.5.2015	Sivumäärä/Liitteet	61/4
Ohjaaja			
Auli Pohjolainen			
Toimeksiantaja			
Päiväkoti Pilvilinna			
Tiivistelmä			
<p><i>Elämysten kautta osallisuuteen</i> on toiminnallinen opinnäytetyö, joka toteutettiin yhteistyössä päiväkot Pilvilinnan kanssa päiväkodin erityisryhmässä. Opinnäytetyön tavoitteena oli tukea lasten osallisuutta elämyspedagogisin keinoin ja käyttää osallisuutta tukevia ohjausmenetelmiä.</p> <p>Opinnäytetyössä toteutettiin kolme toimintapäivää, jotka tukivat lapsen osallisuuden toteutumista. Toimintapäivät pidettiin Päiväkoti Pilvilinnan erityisryhmässä. Jokaisella toimintapäivällä oli eri elämyspedagogi- nen teemansa. Toimintapäivien aikana lapsia havainnoitiin systemaattisesti. Havainnoinnin tueksi laadittiin havainnointilomake. Havainnoinnin tarkoituksena oli kerätä tietoa lasten osallisuuden toteutumisesta. Havainnoista koottiin yhteenveto, jonka avulla laadittiin kuvio osallisuutta tukevista ja heikentävistä tekijöistä. Toiminnan jälkeen havainnointilomake korjattiin toimeksiantajan ja muiden päiväkodeissa työskentelevien käyttöön. Korjatun havainnointilomakkeen avulla on mahdollista kerätä tietoa lapsen osallisuuden kehitymisestä pitkälläkin aikavälillä.</p> <p>Vuorovaikutuksella sekä aikuisen tuella havaittiin olevan suuri vaikutus osallisuuden toteutumiseen. Elämyspedagogisten menetelmien käyttö osallisuutta tukevana menetelmänä oli toimiva.</p>			
Avainsanat			
lapsen osallisuus, erityispedagogiikka, varhaiskasvatus, elämyspedagogiikka			

Field of Study			
Social Services, Health and Sports			
Degree Programme			
Degree Programme in Social Services			
Authors			
Piia Karvinen and Tuuli Tiikkainen			
Title of Thesis			
Participation through experiences—Supporting 3-5 years old children's participation by using experiential pedagogy methods in early childhood special education group			
Date	10.5.2015	Pages/Appendices	61/4
Supervisor			
Auli Pohjolainen			
Client Organisation			
Pilvilinna Day Care Center			
Abstract			
<p><i>Participation through experiences</i> is a functional thesis which was carried out in co-operation with early childhood special education group in Pilvilinna Day Care Center. The purpose of the thesis was to support childrens participation by using experiential pedagogy methods. Instruction methods that support childrens participation were also used.</p> <p>Three activity days which supported children's participation were organized. Each activity day had a different experiential pedagogy theme. During the activity days children were observed systematically. The purpose of the observation was to collect information about how childrens participation shows. Out of the gathered information a summary was made, which helped to create a chart about things that support or weaken children's participation.</p> <p>An observation form was created which supports children's observation. After the activity, revision of the form made and the client organization and others who work in the day care center can use it freely. With the help of the corrected observation form it is possible to gather information about children's development in participation in the long run.</p>			
Keywords			
childrens participation, experiential pedagogy methods, special pedagogy, early childhood education			

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	5
2	PÄIVÄKOTI PILVILINNA	7
3	LASTEN OSALLISUUS PÄIVÄHOIDOSSA.....	8
4	ERITYISEN TUEN TARVE VARHAISKASVATUKSESSA.....	15
4.1	Kielen kehityksen vaikeudet.....	16
4.2	Lapsen kielen kehityksen vaikeuksien huomioiminen ohjauksessa	17
5	ELÄMYSPEDAGOGISET MENETELMÄT	19
6	TOIMINTAPÄIVIEN PROSESSIKUVAUS	22
6.1	Arvioinnin toteuttaminen	23
6.2	Toimintapäivien kulku	24
6.2.1	Metsäretken kuvaus	26
6.2.2	Taidepäivän kuvaus.....	26
6.2.3	Musiikkipäivän kuvaus	28
7	OPINNÄYTETYÖN PROSESSIN ARVIOINTI	29
6.3	Metsäretken arviointi.....	30
6.4	Taidepäivän arviointi	32
6.5	Musiikkipäivän arviointi.....	34
6.6	Ohjauksen ja oman toiminnan arviointi.....	35
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	39
8	POHDINTA.....	42
	LÄHTEET	45
	LIITE 1: HAVAINNOINTILOMAKE	50
	LIITE 2: KORJATTU HAVAINNOINTILOMAKE.....	51
	LIITE 3: LUPAKIRJE VANHEMMILLE	52
	LIITE 4: PEDAGOGISET SUUNNITELMAT	53

1 JOHDANTO

Viime vuosina osallisuus on noussut yhteiskunnalliseen keskusteluun ja lasten osallisuuden toteutumiseen on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota (Franklin & Sloper 2009, 2). Osallisuuden toteutumista pidetään hyvinvoinnin mittarina päivähoidossa ja laajemmin yhteiskunnassa. Yksilön mahdollisuutta vaikuttaa omiin asioihinsa ja kokea itsensä merkitykselliseksi kuvataan hyvinvoinnin ytimeksi. (Mokka & Neuvonen 2006, 81.) Päivähoidossa lasten osallisuuden huomioiminen perustuu YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen. Sopimuksessa kuvataan osallisuus jokaisen lapsen oikeutena. Osallisuus on myös huomioitu tekeillä olevassa uudessa varhaiskasvatuslaissa, jonka voimaantulon jälkeen päivähoidossa on velvollisuus työskennellä lasten osallisuuden edistämiseksi. (Opetushallitus 2015.) Uuden lain on tarkoitus tulla voimaan 1.8.2015 (Suomen Kuntaliitto 2014).

Franklinin ja Sloperin (2009, 2-3, 6) mukaan osallisuus toteutuu kuitenkin harvemmin erityislasten kohdalla. Tutkittua tietoa siitä, mitä osallisuus tarkoittaa esimerkiksi lasten kohdalla joilla on oppimis- tai kielen kehityksen vaikeuksia, on vain vähän. Heidän mielestään tarvitaan vielä lisää tutkimustietoa niistä tekijöistä, jotka konkreettisesti lisäävät erityislapsen osallisuutta. Karlsson ja Stenius (2005, 8) huomasivat tutkimuksessaan, että työntekijöillä on tietoa osallisuudesta käsitteenä, mutta se ei näy käytännön työssä. Sen vuoksi tarvitaan tietoa siitä, kuinka lasten osallisuutta voidaan vahvistaa käytännön työssä.

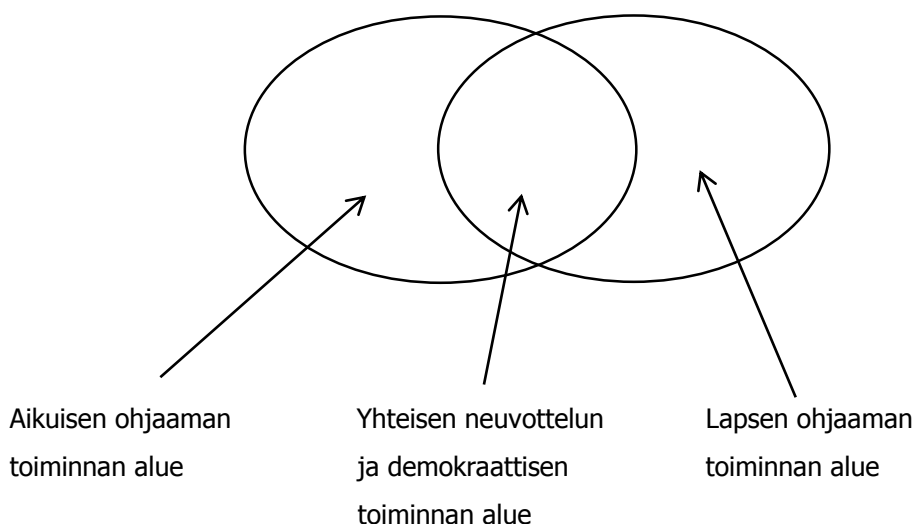
Opinnäytetyön ajatus lähti tarpeesta tehdä toiminnallinen työ erityistä tukea tarvitseville lapsille. Työn halusimme toteuttaa päiväkodissa, koska suuntaudumme varhaiskasvatukseen. Aiheeksi valikoitui osallisuuden vahvistaminen erityisryhmässä, sillä aiempien kokemustemme mukaan osallisuus ei aina toteudu kovin hyvin erityisryhmätoiminnassa. On tärkeää kehittää lasten osallisuuden kokemusta myös erityisryhmissä. Elämyspedagogiset menetelmät eivät olleet meille ennestään tuttuja ja syvennymme niiden teoriaan ja käytäntöön opinnäytetyöprojektimme edetessä. Menetelmät sinänsä eivät ole uusia vaan se, että niillä pyritään osallisuuden vahvistamiseen ja lasten onnistumisen kokemuksiin. Elämyspedagogiset menetelmät tukevat lasten osallisuutta, sillä molemmilla pyritään edistämään lapsen osallistumista ja vaikuttamisen mahdollisuuksia sekä kehittämään lapsen itsetuttoa.

Työn tutkimustehtävät ovat

1. Millaisia mahdollisuuksia elämyspedagogiikka antaa erityislasten osallisuuden tukemiseen?
2. Mitkä asiat toimivat lapsen osallisuutta tukevinä ja mitkä heikentävinä tekijöinä?

Elämyspedagogisia menetelmiä on käytetty Suomessa onnistuneesti koulun erityisryhmien kanssa (Karppinen 2005), mutta tietoa niiden soveltamisesta päiväkodin erityisryhmään on vähän. Monissa tutkimuksissa on teoriassa ja haastatteluin tutkittu lasten osallisuutta, mutta me halusimme tutkia asiaa käytännössä. Meille oli tärkeää löytää työmenetelmiä teorian tiedon soveltamisesta käytäntöön ja liittää se osaksi jokapäiväistä työtä. Viitekehyksessä avaamme lasten osallisuutta päivähoidossa, elämyspedagogisia menetelmiä sekä erityisen tuen tarvetta varhaiskasvatuksessa.

Ohjauksessa tavoitteena oli, että lapsi ja kasvattaja toimivat mahdollisimman tasavertaisina ja lapsen mielipiteet huomioidaan. Lasten kanssa tavoiteltiin dialogista vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet nähdään yhdenvertaisina, toisiaan kunnioittavina toimijoina. Akola (2007, 31) on kuvannut tätä kuvion (Kuvio 1) avulla, jossa lapsi kuvataan tasavertaisena toimijana aikuisen kanssa. Lasta ei jätetä keskusteluiden ulkopuolelle, vaan lapsi ja aikuinen ohjaavat yhdessä toimintaa.



Kuvio 1. Tasavertainen toimijuus ohjauksessa (Akola 2007)

Toiminnassa huomioitiin lasten erityisen tuen tarpeet, jotta jokainen lapsi pystyi osallistumaan toimintaan oman kehitystasonsa mukaisesti. Jokainen toiminta oli oltava muokattavissa jokaisen lapsen tarpeisiin sopivaksi ja jokaiselle lapselle oli varattava tarpeeksi aikaa ja henkilökohtaista tukea. Tavoitteena oli saada lapsille osallisuuden tunne elämyspedagogisin menetelmin erityisryhmän toiminnan ehtojen mukaisesti. Opinnäytetyön kautta lapsen osallisuuden edistämistä tuotiin näkyvämmäksi erityisryhmätoiminnassa. Havainnointilomake sopii erityisryhmän kasvatushenkilöstön jatkokäyttöön. Havainnointilomakkeen avulla kasvatushenkilöstöllä on mahdollisuus selvittää omien työtapojensa vaikutusta lasten osallisuuden kokemukseen ja kehittää omaa työskentelytapaansa nykyistä osallistavampaan suuntaan.

Halusimme kehittyä erityisryhmän ohjaamisessa ja saada uusia työmenetelmiä käyttöömmme lasten osallisuuden lisäämiseksi. Oli tärkeää, että toiminnassa pystyimme selvittämään omia, tiedostamattomiakin toimintamalleja ja muuttamaan tarvittaessa toimintaamme. Tavoitteemme oli, että opinnäytetyöstä saatu tietotaito sisäistyy luontevaksi osaksi omaa työskentelyämme, jolloin työlle tulee jatkumo, eikä osallisuuden vahvistaminen jää vain opinnäytetyön toimintapäivien toteutukseen.

2 PÄIVÄKOTI PILVILINNA

Päiväkoti Pilvilinna on Siilinjärvellä sijaitseva päiväkoti. Se on Suomen suurin päiväkoti, jossa on kirjoilla 250 lasta ja työntekijöitä 60. Vuonna 1926 valmistunut rakennus toimi pitkään sairaalana ja se muutettiin päiväkodiksi 1997. Päiväkodissa on 16 lapsiryhmää ja opinnäytetyö tehtiin Pilvilinnan erityisryhmään Vekaroille. Päiväkodin arvoina ovat kiireettömyys, suvaitsevaisuus, välittäminen ja yhteisvastuullisuus. Arvojen ja varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti lapsia kannustetaan sosiaalisuuteen, toisten huomioimiseen sekä huomaamaan omia hyviä puoliaan ja kehittämään niitä. (Siilinjärven kunta 2014.)

Vekaroiden ryhmässä on yhdeksän 3-5 -vuotiasta lasta, erityislastentarhanopettaja sekä kolme lastenhoitajaa. Ryhmässä toimintapäiviemme aikaan olevilla lapsilla oli paljon kielen kehityksen viivästyksiä ja vaikeuksia. Henkilökunnan määrän ansiosta jokainen lapsi saa aikuisilta tarvitsemaansa tukea. Henkilökohtaisen tuen varmistamiseksi Vekaroiden toiminta tapahtuu lapsen kanssa kahdestaan tai pienryhmissä. Toimintaympäristö Vekaroilla on lapsille selkeä ja toiminta toteutetaan siten, että lasten ikätaso ja tuen tarpeet huomioidaan. Vekaroilla on selkeä päivärytmi, joka selitetään lapsille myös kuvin ja viittomin. (Siilinjärven kunta 2014; Tiusanen 2008, 81–83.)

Ajan ja tilan selkeä rakenne auttaa lapsia ennakoimaan tulevia tapahtumia sekä oppimaan tapahtumien kulkua (STAKES 2005, 36). Toiminta erityisryhmässä pohjautuu jokaiselle lapselle laadittuun henkilökohtaiseen kuntoutussuunnitelmaan, tehostetun tuen suunnitelmaan tai HOJKS:iin. Toimintatapoja voivat olla yksilö-, pari- ja pienryhmätyöskentely. Vekaroilla pidetään tärkeänä että lapset saavat onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä. Itsetunnon ja positiivisen minäkuvan vahvistaminen on osa jokapäiväistä toimintaa. (Siilinjärven kunta 2014.)

3 LASTEN OSALLISUUS PÄIVÄHOIDOSSA

Osallisuus rakentuu erilaisista osista, joiden väliset suhteet voivat vaihdella. Osallisuuteen liittyy Terveyden ja Hyvinvoinnin laitoksen (THL 2015) määritelmän mukaan lapsen oikeus osallistua tai kieltäytyä, prosesseihin vaikuttaminen, mahdollisuus omien ajatusten ilmaisuun, tuki omien mielipiteiden ilmaisuun sekä mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin. Lapsen osallisuuden kokemuksin voi muuttua näiden osien välillä. Osallisuuteen liittyy myös kiinteästi ryhmään kuulumisen ja vastavuoroinen vaikuttaminen. Yksin kukaan ei voi olla osallinen, vaan osallisuuden kokemus toteutuu aina osana ryhmää (Piironen 2007, 7). Ratkaisevaa osallisuuden onnistumisessa on lapsen oma kokemus osallisuudesta. Mikäli lapsella ei ole tunnetta osallisuudesta, ei toiminta ole ollut osallistavaa, vaikka se täyttäisi ulkoisesti kaikki osallisuuden periaatteet. (Seppälä & Stenvall 2008, 38; Karlsson & Stenius 2005, 8.) Seppälä ja Stenvall (2008, 18) kiteyttävät osallisuuden toimintatavaksi, jossa lapsi on mukana toteuttamassa yhteistä toimintakulttuuria. Lapsi osallistuu arjen askareisiin omien kykyjensä mukaan ja lasta kuunnellaan sekä tuetaan hänen vaikutusmahdollisuuksiaan.

Oikeus osallisuuteen perustuu YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen, jossa sanotaan lapsella olevan oikeus ilmaista omia näkemyksiään itseään koskevissa asioissa sekä saada tukea omien mielipiteidensä ilmaisuun. Lisäksi sopimuksessa painotetaan, että lapsen näkemykset tulee ottaa huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. (Unicef 2014.) Sopimuksen mukaan erityislapsilla on samalla tavalla oikeus osallisuuteen huomioiden heidän ikänsä ja kehitystasonsa. Erityislasten oikeuksien puolesta puhuu myös Kuula (2006, 147), jonka mukaan erityisryhmät helposti jäävät tutkimuksissa varjoon. Tämän vuoksi on tärkeää tutkia myös erityisryhmiä, jotta tämäkin lapsiryhmä saa äänensä kuuluviin.

Franklinin ja Sloperin (2009, 3) tutkimuksessa erityislasten osallisuuden toteutumisessa tulee ilmi, että lasten osallisuutta on jo tutkittu paljon, mutta tietoa erityislasten osallisuuden kehittämisestä on vielä vähän tarjolla. Heidän mukaansa lasten osallisuutta on jo alettu huomioimaan laajasti, mutta kehitys ei ole ollut samanlaista erityislasten kohdalla. Erityisesti lapset, joilla on kielen kehityksen ongelmia, ovat jääneet osallisuuden kehityksessä muista jälkeen. Franklinin ja Sloperin mukaan tämä johtuu siitä, ettei erityislasten kuulemiseksi olla panostettu tarpeeksi. Myös Hautaniemi ja Virtanen (2014) osoittivat gradu-tutkimuksessaan, että suomalaisilla erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on puutteita osallisuuden toteutumisessa.

Opinnäytetyössämme käytämme Shierin osallisuuden tasomallia teorian pohjana ja lisäksi hyödynnämme muita osallisuutta käsitteleviä tutkimuksia. Shierin tasomallia ei ole kehitetty erityisryhmälle, mutta mielestämme mallia voidaan käyttää kaikissa ryhmissä huomioimallalapsen kehitystaso. Shierin osallisuuden tasomallissa otetaan huomioon aikuisen vaikutus lapsen osallisuuden toteutumiseen. Pidämme tasomallia sopivana erityisryhmässä käytettäväksi, koska siellä aikuisen vaikutus toimintaan on muutenkin suuri. Osallisuus on laaja käsite, mutta työssämme käsittelemme osallisuutta lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Lapsen osallisuuden toteutuminen on aina riippuvainen aikuisen toiminnasta, joten tutkimme keinoja, joilla aikuinen voi edistää lapsen osallisuutta.

Aikuinen on aina mukana päiväkodin toiminnassa, mutta toimijana tulee olla lapsi. Kun lapselle annetaan mahdollisuus omaehtoiselle tekemiselle, tuetaan samalla lapsen osallisuuden kehitystä. Pieniä, arkisia asioita tekemällä lapselle tulee tunne siitä, että hän on toimijana mukana arjessa. Näin mahdollisuus toimia lapselle itselleen ominaisella tavalla mahdollistaa lapsen kokemuksen osallisuudesta. Tällöin aikuinen siirtyy kauemmas opettajan roolista ja antaa lapselle tilaa kokea itse. (Seppälä & Stenvall 2008, 18.) Myös Karlsson (2005, 8) painottaa lapsen omaehtoisen toiminnan tukemista osallisuuden perustana. Omaehtoisen toiminnan tukeminen näkyy päiväkodin arjessa konkreettisina tekoina ja tapana toimia. Lapselle annetaan mahdollisuus osallistua omien kykyjensä ja halujensa mukaan toimintaan. Samalla lapsi tulee kuulluksi ja häntä tuetaan ilmaisemaan omia mielipiteitään. Näin luodaan perusta sille, että lapsi voi vaikuttaa toimintaan ja luoda uusia käytäntöjä päiväkodin arkeen.

Franklin ja Sloper (2009, 7, 12) huomauttavat, että osallisuus on jatkumo, jossa osallistava toiminta tulisi määritellä olosuhteiden ja lasten kehitystason mukaan. Osallisuus saattaa toteutua siis eri tavoin erityislasten kanssa. Heidän mukaansa lapsen erityisvaikeudesta riippuen osallisuus saattaa toteutua tietyn lapsen kohdalla esimerkiksi vain kahdesta vaihtoehdosta valitsemisena. Tämäkin tulisi nähdä aitona osallisuutena ja pitää sitä yhtä arvokkaana kuin muita osallisuuden muotoja. Kahdesta asiasta valitsemista voidaan tällöin pitää alkuna, jonka varaan osallisuutta aletaan rakentaa. Lapselle on kuitenkin yhtälailla tärkeää päästä vaikuttamaan häntä itseään koskeviin asioihin riippumatta siitä, onko lapsella erityisen tuen tarpeita vai ei. Lisäksi jos lapsen kehitystason vuoksi lapsen osallisuuden toteutuminen on hyvin matalalla tasolla, on entistä tärkeämpää antaa lapselle mahdollisuuksia tehdä pieniäkin päätöksiä. Pienilläkin asioilla on suuri merkitys lapsen päätöksentekotaitojen kartuttamisessa.

Osallisuus tulisi nähdä erityislasten kanssa asiana, joka toteutuu eri tavalla jokaisen erityislapsen kohdalla. Kasvattajan ei tulisi pohtia, voiko erityislapsi olla osallisena, vaan sitä, kuinka erityislapsi saa osallisuuden tunteen (Franklin & Martin 2010, 102). Huomio tulisi kiinnittää siihen, kuinka jokainen lapsi saa yksilönä osallisuuden tunteen (Franklin ja Sloper 2009, 12). Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden toteutuminen vaatii kasvattajalta erityistä huomiota. Kasvattajan tulee varmistaa, että keinot, joilla osallisuutta pyritään edistämään, ovat sopivia juuri kyseiselle lapselle. Tarvittaessa kasvattajan tulee tehdä toimintaan muutoksia. Lapsen tehtävänä ei ole mukautua kasvattajan valmiisiin rakenteisiin ja käsityksiin osallisuudesta, vaan kasvattaja muokkaa niitä yksilöllisesti lapsen tarpeita vastaaviksi. (Franklin & Martin & 2010, 102.)

Monissa tutkimuksissa on Turjan (2011) mukaan huomattu, että suurin este lasten osallisuuden toteutumiselle on päiväkodin henkilökunta itse. He päättävät, missä määrin lasten mielipiteitä huomioidaan vai otetaanko niitä lainkaan huomioon. Karlsson ja Stenius (2005, 8) puhuvat tutkimuksessaan aikuisten käsityslukosta lapsen osallisuuden edistämisen esteenä. Käsityslukossa on kyse pohjimmiltaan siitä, kuinka kasvattajat suhtautuvat uusiin toimintatapoihin. Kasvattajien on silloin vaikea keksiä, kuinka uudet toimintatavat saadaan osaksi käytännön työtä. Vaikka uudet toimintamallit kuulostaisivat hyvältä, työntekijä ei osaa ottaa niitä osaksi omaa työtään. Käsityslukon purkamiseksi aikuisten tulisi katsoa toimintaa lapsen kannalta ja pyrkiä etsimään käytännön sovelluksia osallisuuden toteutta-

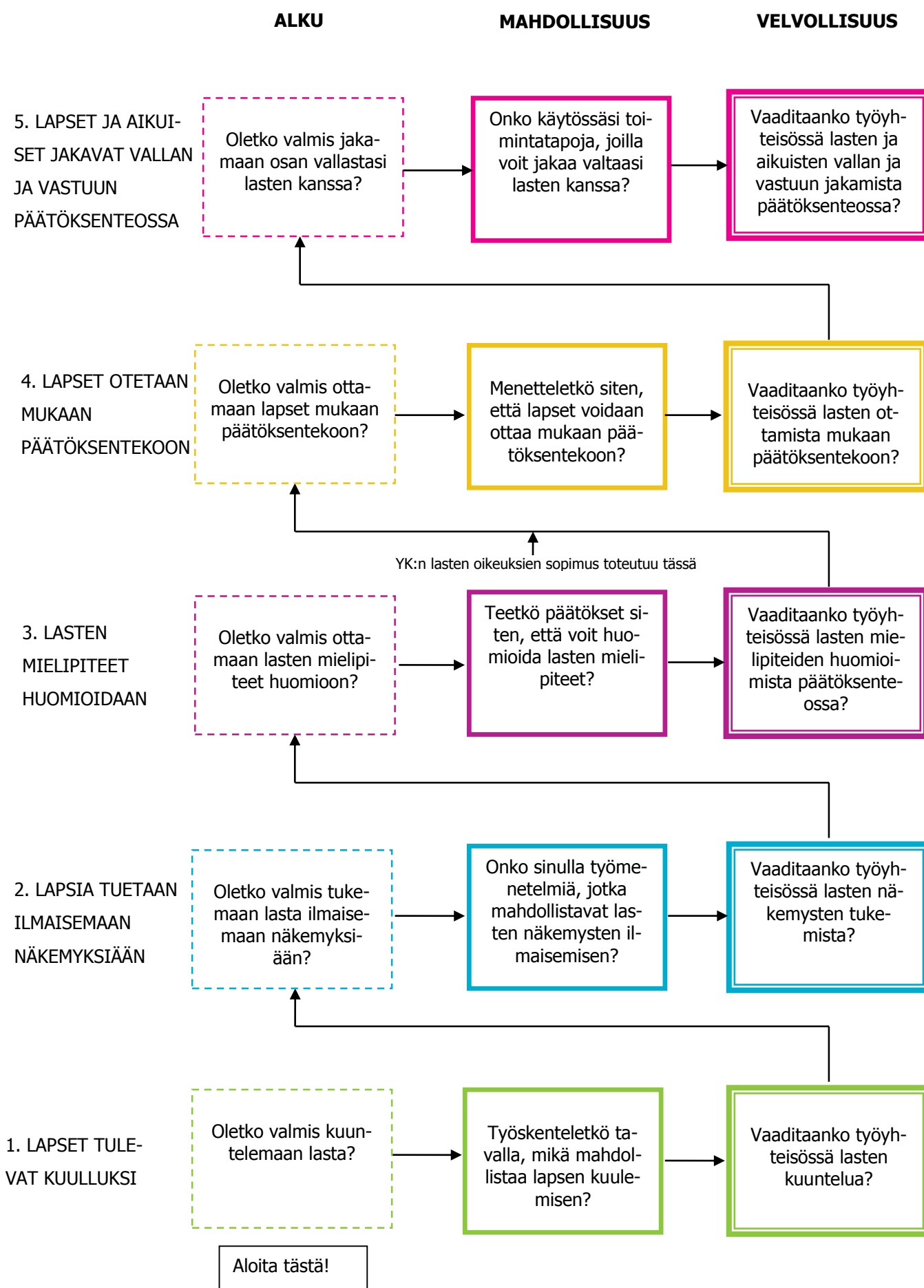
miseksi. Liisa Karlsson (2005, 9) huomasi omassa tutkimuksessaan, että kun kasvattaja uskaltaa heittäytyä uusiin toimintatapoihin ennakkoluulottomasti, on hänellä mahdollisuus luoda uusia käytäntöjä lasten osallisuuden tukemiseksi. Kun toiminta on muodostanut käytännön, on lasten osallisuus huomioitu heidän iästään ja kehitystasostaan riippumatta koko organisaation toiminnassa. Kun ajan kuluessa uusista ajatusmalleista on muodostunut käytäntöjä, voidaan osallisuuden toteutumista pitää varhaiskasvatuksen laadun kriteerinä (Hautaniemi & Virtanen 2014, 10).

Harry Shier (2001) on tutkinut lasten osallisuutta ja laatinut tutkimustensa pohjalta osallisuuden tasomallin (Kuvio 2). Malli on viisitasoinen ja siinä on tarkoituksena vähitellen liikkua tasoilla ylöspäin lasten osallisuuden parantamiseksi. Tasomalli poikkeaa muista osallisuuden malleista (esim. Hartin tikapuumalli) siten, että siinä otetaan huomioon myös kasvattajan rooli lapsen osallisuuden toteutamisessa. Jokaisen tason perustana on kasvattajan tahto tehdä muutos lapsen osallisuuden hyväksi. Vasta sitten kun kasvattaja on omaksunut uuden ajattelu- ja toimintatavan, voidaan tasoilla siirtyä eteenpäin. Tasoilla liikkuminen on hidas prosessi, jonka lopputuloksena on tarkoitus saada työyhteisö, jonka asenteissa ja toimintatavoissa on jo sisäänrakennettuna lasten osallisuuden huomioiminen.

Osallisuuden tasot Harry Shierin (2001) tasomallin mukaan

1. Lapset tulevat kuulluksi
2. Lapsia tuetaan ilmaisemaan näkemyksiään
3. Lasten mielipiteet huomioidaan
4. Lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin
5. Lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksentekoprosessissa.

Jokainen taso jakaantuu kolmeen vaiheeseen: Alkuun (opening), mahdollisuuteen (opportunity) ja velvollisuuteen (obligation). Jokaisen tason alku -vaiheessa työntekijällä on halu ja aikomus työskennellä kyseisellä tasolla. Vaihetta kutsutaan aluksi, koska mahdollisuus toteutukseen ei ole välttämättä saavutettavissa. Toisessa vaiheessa työntekijän ja työyhteisön tarpeet kohtaavat, mikä mahdollistaa työntekijän toimimisen kyseisellä tasolla. Näitä tarpeita ovat esimerkiksi aikaresurssit, ammattitaito ja tieto. Kolmannessa velvollisuus -vaiheessa organisaatiossa pidetään työntekijöiden velvollisuutena toimia kyseisellä tasolla. Viidennessä vaiheessa kyseinen lasten osallisuuden taso muodostuu kiinteäksi osaksi työskentelytapaa. Jokaisessa vaiheessa esitetään työntekijälle kysymys, johon vastaamalla hän voi selvittää, millä tasolla hän omassa työssään liikkuu. Shierin mukaan todellisuudessa usein yksittäinen työntekijä voi olla yhtä aikaa eri tasojen eri vaiheissa tai eri lasten kanssa eri tasoilla mallia. (Shier 2001.)



Kuvio 2. Shierin osallisuuden tasot suomentanut Tuuli Tiikkainen

Ensimmäisellä tasolla vaaditaan aikuiselta ainoastaan lapsen kuuntelemista kun lapsi esittää näkemyksiään. Tason ensimmäisessä vaiheessa aikuinen ei työskentele sen eteen, että lapsi voi ilmaista mielipiteensä, vaan aikuisen tehtävänä on ainoastaan kuunnella, mikäli lapsella on sanottavaa. Toisessa vaiheessa aikuisen on mahdollistettava lapsen mielipiteiden kuuntelu. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi erillisen tilan ja ajan järjestämistä kahdenkeskiseksi keskustelulle lapsen kanssa. Kolmannessa vaiheessa lasten kuuntelu on osa työyhteisön työskentelytapaa, mitä vaaditaan jokaiselta työntekijältä. (Shier 2001.) Opinnäytetyössä tulkitsemme ensimmäistä tasoa siten, että toiminnan aikana velvollisuutemme on kuunnella aktiivisesti lasta sekä järjestää lapselle aika ja paikka, missä hän voi mielipiteensä kertoa.

Toisella tasolla huomioidaan, että vaikka lapsilla on mielipiteitä moneen asiaan, eivät he aina ilmaise mielipidettään työntekijälle. Syynä voi olla esimerkiksi itsevarmuuden puute, ujous, huono itsetunto tai aikaisemmat huonot kokemukset. Tämän vuoksi työntekijän tulee työskennellä aktiivisesti tukeakseen lasten mielipiteiden ilmaisua. Toisen tason ensimmäisessä vaiheessa eli alussa työntekijän tulee olla ainoastaan valmis työskentelemään lasten mielipiteiden ilmaisun tukemiseksi. Toisessa vaiheessa eli mahdollisuudessa työntekijän tulee järjestää lapselle mahdollisuus ilmaista omia mielipiteitään. Tätä varten työyhteisöllä tulee olla työkalujen ja menetelmien kirjo, joiden avulla lapsen on mahdollista kertoa mielipiteensä. Shier (2001) painottaa työntekijöiden kommunikaatiotaitojen tärkeyttä varsinkin erityislasterien kanssa, jotta lapsen aito mielipide voi tulla esiin ja ymmärretyksi. Apuvälineinä voi olla lapsen kehitystason mukaan esimerkiksi kuvat, pelit tai haastattelu. Myös toisen tason kolmannessa vaiheessa eli velvollisuudessa edellytetään työyhteisössä vakiintuneita käytäntöjä lasten osallisuuden tukemiseksi. Työntekijää edellytetään hyödyntämään erilaisia toimintatapoja lasten mielipiteiden ilmaisemisen tukemiseksi.

Opinnäytetyössä huomioimme osallisuuden toisen tason järjestämällä lapsille välineitä, joilla he voivat kertoa mielipiteensä. Toiminnassa hyödynnetään aktiivisesti kuvakortteja, joiden avulla lapsi voi kertoa, mitä mieltä hän on toiminnasta. Kuvakortteja voi hyödyntää myös keskustelun pohjana, jolloin lapsi kertoo korttien avulla haluamiaan asioita.

Kolmannen tason ensimmäisessä vaiheessa työntekijän tulee olla valmis ottamaan lapsen mielipiteet huomioon. Toinen vaihe, eli mahdollisuus toteutuu kun työyhteisön päätöksentekoprosessissa on tehty mahdolliseksi lasten mielipiteiden huomioiminen. Kolmannen vaiheen toteuttamiseksi työyhteisön tulee noudattaa YK: lastenoikeuksien sopimusta varmistaakseen lasten mielipiteiden huomioimisen. (Shier 2001.)

Toisella tasolla tuetaan lapsia ilmaisemaan mielipiteensä, mutta niiden käytännön toteutuksesta ei ole takeita. Kolmannella tasolla mennään tässä eteenpäin ja lasten mielipiteiden kuuntelemisen lisäksi tulee mielipiteet huomioida päätöksenteossa. Lisäksi tulee huomata, että kolmannella tasolla toteutuu YK:n lastenoikeuksien sopimuksen mukainen osallisuus. Sopimuksen mukaan lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä, mikäli hän siihen kykenee ja mielipiteet tulee ottaa huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. (Shier 2001.)

Lasten mielipiteiden huomioiminen ei tarkoita sitä, että lapset tekevät kaikki päätökset tai että aikuisen tulee toteuttaa kaikki, mitä lapsi sanoo. Shier (2001) pitääkin lapsen mielipidettä yhtenä tekijänä päätöksenteossa, mutta siihen vaikuttavat myös muut tekijät, jotka saattavat mennä lapsen mielipiteen yli. Myös Turja (2011) on sitä mieltä, että osallisuus ei ole yksittäisen lapsen toiveiden täyttämistä, vaan koko ryhmän erilaisten näkökulmien kuuntelemista ja niiden yhteensovittamista. Shierin (2001) mukaan tärkeää lasten mielipiteiden huomioimisessa on, että lapsen mielipide otetaan vakavasti, vaikka sitä ei aina pystytä toteuttamaan. Tällaisessa tilanteessa tulisi mahdollisuuksien mukaan selittää lapselle, miksi hänen näkökulmaansa ei voitu toteuttaa.

Opinnäytetyössä käytämme kolmatta tasoa toimintapäivien laadun mittarina. Koska kolmannella tasolla täyttyy YK:n lasten oikeuksien sopimuksen mukainen osallisuuden taso, tulee toiminnan sijoittua vähintään kolmannelle tasolle. Huomioimme toimintapäivien aikana kolmannen tason ottamalla lasten mielipiteet ja ehdotukset huomioon. Jos ehdotus on mahdollista toteuttaa, toteutamme sen ennakkoluulottomasti. Jos ehdotus on taas sellainen, ettei sitä voida sellaisenaan toteuttaa, neuvottelemme lapsen kanssa vaihtoehtoisesta toimintatavasta. Jos ehdotus on sellainen, ettei sitä voida ollenkaan toteuttaa, selitämme lapselle syyn, miksi se ei ole mahdollista.

Neljäs taso voidaan nähdä siirtymänä lasten kuuntelemisesta lasten aktiiviseen osaan päätöksenteossa. Aiemmillä tasoilla lasten mielipiteitä kuunnellaan, mutta he eivät osallistu varsinaiseen päätöksentekoprosessiin. Tällöin lapsilla ei ole varsinaista valtaa päätöksenteossa vaan se on yksinomaan aikuisella. Tämä muuttuu osallisuuden neljännellä tasolla, sillä lapset otetaan suoraan mukaan päätöksentekoon. (Shier 2001.) Esimerkiksi kolmannella osallisuuden tasolla aikuiset voivat kysyä lasten ideoita päiväkodin viikkosuunnitelmaan, mutta sen jälkeen työntekijät tekevät päätökset siitä, mitkä ideat toteutetaan. Neljännelle tasolle toiminnan nostaisi se, että lasten kanssa myös päätetään yhdessä siitä, mitkä ideat otetaan osaksi viikkosuunnitelmaa. Lasten ottaminen mukaan päätöksentekoon on monella tapaa hyödyllistä. Silloin parannetaan lasten itsetunnon, yhteenkuuluvuuden tunteen ja vastuun lisäksi myös palveluiden laatua.

Neljännän tason kolme vaihetta noudattavat samaa kaavaa kuin aikaisemmatkin tasoilla. Ensimmäisessä vaiheessa eli alussa työyhteisössä ollaan valmiita ottamaan lapset osaksi päätöksentekoa. Tämä saattaa vaatia aikaa ja tahdonvoimaa, jotta pystyy hyväksymään muutoksen edellisiin tasoihin verrattuna. Toinen vaihe eli mahdollisuus aukeaa kun lasten osallistuminen päätöksentekoon tehdään mahdolliseksi. Myös tässä vaiheessa työyhteisö saattaa joutua tekemään huomattavia muutoksia toimintatapoihinsa. Kolmas vaihe eli velvollisuus saavutetaan kun työyhteisön toimintamalli velvoittaa ottamaan lapset mukaan päätöksentekoon. (Shier 2001.)

Tulkitsemme opinnäytetyössä neljättä tasoa väljemmin erityisryhmän reunaehtojen mukaisesti. Koska lapset eivät ole meille ennestään tuttuja, on heille ryhmän lastentarhanopettajan mukaan liian vaativaa osallistua heti päätöksentekoprosessiin ja tulevan toiminnan suunnitteluun. Tämän vuoksi tulkitsimme neljättä tasoa siten, että lapsi osallistuu päätöksentekoprosessiin oman toimintansa suhteen. Lapsi tekee toiminnan aikana päätökset omasta toiminnastaan eikä valmiita toimintamalleja anneta

ohjauksessa. Lapsi suunnittelee ja päättää itse, miten toiminnan suorittaa tai haluaako hän tehdä sitä ollenkaan.

Viidennellä tasolla aikuinen luovuttaa osan vallastaan lapselle, jolloin lapsella on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitkä päätökset tehdään. Neljännen ja viidennen tason erot eivät ole niin selviä kuin muiden tasojen välillä. Erona neljänteen tasoon viidennellä tasolla aikuinen jakaa valtaansa lasten kanssa. Neljännellä tasolla lapset ovat mukana päätöksenteossa, mutta heillä ei ole valtaa siihen, mitkä päätökset tehdään. (Shier 2001.)

Päätökset siitä, miten ja milloin aikuinen luovuttaa osan valtaansa lapselle, tulisi perustua siitä seuraaviin hyötyihin ja riskeihin. Hyödyt ovat samat kuin neljännelläkin tasolla, eli esimerkiksi lapsen itsetunnon ja vastuuntunnon parantaminen ja hyödyt vain korostuvat kun lapsella on aito mahdollisuus vaikuttaa. Jakaessa valtaansa aikuinen jakaa myös päätöksenteon vastuuta yhdessä lapsen kanssa. On olemassa riski, päätöksestä seuraakin haitallisia seurauksia, jolloin aikuisen ja lasten on opeteltava kantamaan yhdessä vastuu päätöksestä. Huomioitavaa on, että viidennellä tasolla ei ole tarkoitus painostaa lasta ottamaan sellaista vastuuta, mitä he eivät ole valmiita kantamaan. Aikuisen tulee arvioida, minkä tasoihin päätökseen lapsi on valmis eikä velvoittaa lasta sellaisiin asioihin, joihin hän ei vielä pysty. (Shier 2001.) Myös Kiili gradussaan (2006, 126) ja Piironen oppaassaan (2007, 6) ovat sitä mieltä, ettei lasta pidä painostaa ottamaan liikaa vastuuta päätöksenteossa. Heidän mukaansa aikuisen tehtävänä on jakaa lapselle vastuuta lapsen iän ja kehitystason mukaan ja he muistuttavat, että lapsi kaipaa aikuiselta tukea päätöksentekoon.

Opinnäytetyössä ajattelempa viidennen tason täyttyvän silloin, kun ohjaaja ja lapsi toimivat tasavertaisina. Tällöin kasvattajan rooli muuttuu ohjaajasta rinnallakulkijaksi. Viidennellä tasolla kasvattaja ja lapsi toimivat yhdessä ilman, että kummankaan rooli nousisi ylitse toisen. Tämä näkyy toiminassa siten, että kasvattaja antaa tilaa lapsen toiminnalle ja siirtyy pois ohjaajan roolista.

4 ERITYISEN TUEN TARVE VARHAISKASVATUKSESSA

Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa vastaa tukea tarvitsevien lasten kasvatuksellisiin ja kuntoutuksellisiin tarpeisiin päivähoidossa (THL 2014). Päivähoito on suuri osa lapsen sosiaalista elämää ja näin luonteva paikka tukea lapsen kehitystä (STAKES 2005). Erityisellä tuella ei välttämättä tarkoiteta erilisiä toimenpiteitä. Usein kyse on yksilöllisistä tavoitteista osana varhaiskasvatusta. Monet päivähoidon kuntouttavista elementeistä ovat kaikille lapsille hyödyllisiä. (THL 2014.) Lapsen tuen tarve arvioidaan varhaiskasvatuksessa vanhempien ja kasvatushenkilöstön havaintoihin perustuen. Lapsi voi tarvita tukea fyysisen, tiedollisen, taidollisen, tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla eripituisia aikoja. (STAKES 2005.) Myös lapsen kasvuolot voivat olla syy erityiseen tukeen mikäli ne eivät tue lapsen kasvua ja kehitystä. Tukitoimet voidaan aloittaa heti, kun tuen tarve on havaittu. Näin pyritään ennaltaehkäisemään ongelmien kasautumista ja niiden pitkittymistä. (Viitala 2005, 21.)

Laki lasten päivähoidosta (36/73) astui voimaan vuonna 1973 ja sen jälkeen alkoi päivähoidon kehittäminen. Kuntien velvollisuus on järjestää päivähoito kaikille tarvitseville, joten erityisryhmille oli tarvetta. Erityispäivähoitoa kehittivät lastentarhanopettajat, jotka työnsä ohella hankkivat tietoa erityistä tukea tarvitsevien lasten opettamisesta. Nykyään erityispäivähoitoa voidaan tarjota tavallisessa päiväkotiryhmässä, erityisryhmäissä tai integroidussa ryhmässä. Erityisryhmässä henkilökunta on erikoistunut, eli ryhmässä toimii erityislastentarhanopettaja, lastenhoitajia sekä mahdollisia avustajia (Pihlaja & Svärd 2000, 88, 91, 97, 99; Viitala 2005, 38.)

Varhaiskasvatuksen tukitoimet määritellään fyysisen, psyykkisen ja kognitiivisen ympäristön mukauttamiseksi lapselle sopivaksi. Lähtökohtana on siis ympäristön muuttaminen lapsen tarpeita vastaavaksi eikä toisin päin. Päivähoidon toiminnassa tuki näkyy esimerkiksi eriyttämisenä, strukturoituna toimintana, lapsen ohjauksena, pienryhmätoimintana sekä lapsen itsetunnon vahvistamisena. Tukitoimien lähtökohtana tulisi nähdä lapsen vahvuudet heikkouksien sijaan. Silloin lapsen positiivista käyttäytymistä vahvistetaan, jolloin se luultavimmin lisääntyy ja lapsen itsetunto paranee. Lapsi myös sitoutuu toimintaan paremmin silloin kun se antaa lapselle positiivisia kokemuksia. (Viitala 2005, 22, 27.)

Erityisryhmässä, johon opinnäytetyömme teimme, on lapsilla kielen kehityksen ongelmia. Ohjaus on tärkeä osa sosionomin työtä ja se on olennainen osa opinnäytetyön toteutusta. Viitekehyksessä perehdyimme kielen kehityksen vaikeuksiin, kielen kehityksen tukemiseen sekä erityisryhmän lasten ohjaamiseen. Valitsimme nämä osa-alueet erityisen tuen käsitteistä, jotta pystymme ohjaamaan lapsia toimintapäivien aikana ammattimaisesti. Perehtymällä lasten kielen kehityksen vaikeuksiin pystymme tukemaan lapsia toimintapäivien aikana heidän tarpeidensa mukaisesti.

Toiminnan suunnittelussa tulee huomioida kaikki ryhmän lapset ja heillä kaikilla tulisi olla mahdollisuus osallistua aktiivisesti toimintaan. Erityisryhmätoiminnassa jokainen lapsi voi osallistua toimintaan omista lähtökohdistaan tai halutessaan hän voi seurata tapahtumia sivusta. Suunnittelussa tulee ottaa huomioon, että erityisryhmässä voi olla lapsia kaksivuotiaista viisi - ja kuusi-vuotiaisiin. Ikäerojen lisäksi myös lasten kehitysasteet voivat vaihdella suuresti, joten toiminnan tulee olla muokattavissa ja

eriytettävissä siten, että kaikki lapset voivat osallistua siihen omista lähtökohdistaan. (Pihlaja & Svärd 2000, 172–173.)

4.1 Kielen kehityksen vaikeudet

Terminä kielen kehityksen vaikeudet on hyvin laaja ja se on varsin yleinen ilmiö. On tutkittu, että Suomen lapsista kahdellakymmenellä prosentilla on jonkinasteisia kielen kehityksen vaikeuksia. Kielen kehityksen vaikeuksien lisäksi puhutaan kielellisistä erityisvaikeuksista, kielihäiriöistä, kielellisistä oppimisvaikeuksista ja kielen kehityshäiriöistä. Kaikilla termeillä on omat tarkoituksensa ja painotuksensa, vaikka niitä käytetään osittain myös toistensa synonyymeinä. (Heinämäki 2004, 54–55; Siiskonen 2014.) Kielen kehityksen vaikeuksista (developmental language disorders, DLD) puhutaan silloin, kun lapsen kieli kehittyy hitaammin kuin hänen muu kehityksensä eikä hänellä ole kuulovammaa tai neurologista sairautta selittämässä hidasta kehitystä (Ahonen & Lyytinen 2003, 81–82). Tyypillisiä ongelmia lasten kielen kehityksen vaikeuksissa ovat puheen kehityksen viivästyminen, äänteiden tuottamisen vaikeudet, kieliopilliset vaikeudet, puutteellinen sanavarasto sekä heikko kielellinen muisti. (Siiskonen 2014.)

Karkeasti kielen kehityksen vaikeudet voidaan jakaa kielen tuottamisen ja kielen ymmärtämisen ongelmiin. Kielen tuottamisen alueen ongelmia ovat esimerkiksi vaikeudet löytää sopivia sanoja, sanojen korvaaminen toisilla ja sanojen tai tavujen poisjättäminen puhutusta kielestä. Kielen ymmärtämisen ongelmiin liittyvät vaikeus ymmärtää ohjeita, hahmottaa kieliopillisia rakenteita ja tunnistaa kielen eri vivahteita, kuten äänensävyjä. Usein puheen ymmärtämisen ongelmiin liittyy myös puheen tuottamisen viivästyksiä sekä poikkeavuuksia äänteiden tuottamisessa. (Ahonen & Lyytinen 2003, 81–82). Lapsella ei välttämättä ole kaikkia kielen kehityksen vaikeuksiin liittyviä ongelmia tai lapsi saattaa olla kielen eri osa-alueilla eri tasoilla, esimerkiksi lapsi saattaa puhua sujuvasti, mutta ongelmia on äänteiden ääntämisessä (Siiskonen 2014.).

Kielen kehityksen ongelmiin liittyvät vaikeudet hahmottaa kokonaisuuksia, orientoitua uusiin tilanteisiin, muodostaa mielikuvia ja eläytyä toisen kokemukseen. Lapsi tarvitsee jatkuvaa aistien käytön tukemista ja niiden käytön kautta saadun tiedon yhdistämistä. Aikuisen rooli kokemusten jäsentäjänä on suurempi kuin muiden lasten kohdalla. Aikuinen sanoittaa, kuvaa, viittoon sekä käyttää ilmeitä, eleitä, liikkeitä ja kuvia tilanteiden havainnoillistamiseksi lapselle. Monipuoliset, yhteen asiaan liittyvät kokemukset auttavat lasta ymmärtämään paremmin käsitellyn asian. Tarjoamalla kokemuksia samasta aiheesta lapsi pääsee perehtymään perusteellisesti aiheeseen. Lapsen tulee saada kokeilla, havainnoida, kuvata kokemuksiaan ja ilmaista itseään monipuolisesti jotta hän voi sisäistää tietoa onnistuneesti. (Pihlaja & Svärd 2000, 171–173.)

4.2 Lapsen kielen kehityksen vaikeuksien huomioiminen ohjauksessa

Ryhmässä, johon opinnäytetyön teemme, on lapsilla monenlaisia kielen kehityksen vaikeuksia. Vaikeuksia on kielen tuottamisessa, kuten lauseiden muodostamisessa ja äänteissä sekä kielen ymmärtämisessä, kuten ohjeiden mukaan toimimisessa. Ryhmän erityisvaikeuksien vuoksi perehdymme siihen, kuinka ohjata lasta jolla on kielen kehityksen vaikeuksia. Teoriatiedon avulla pystymme huomioimaan ohjauksessa lasten kielen kehityksen vaikeudet.

Kielen kehityksen vaikeuksia omaavaa lasta ohjatessa tulee käyttää selkeitä sanoja ja ilmaisuja, sillä lapsen on vaikea ymmärtää pitkiä, monimutkaisia lauseita tai abstrakteja kielikuvia. Kielen painotuksellakin on merkitystä, sillä aikuisen painottaessa tärkeitä sanoja lapsen on helpompi poimia puheesta olennaisimmat asiat. (Pihlaja & Svärd 2000, 173; Aro & Siiskonen 2003, 165–166.) Suora kontakti lapseen lapsen kasvojen korkeudella auttaa lasta puheen ymmärtämisessä, koska lapsi näkee silloin, kuinka sanat muodostuvat huulilla (Aro & Siiskonen 2003, 165).

Kuunnellessaan lasta aikuinen suhteuttaa oman puheensa lapsen kehitystason mukaan. Aikuinen voi nimetä asioita ja tunteita, toistaa lapsen käyttämiä ilmaisuja ja tehdä lapselle tarkentavia kysymyksiä. Näin toimiessa aikuinen auttaa lasta kertomaan asiaansa sekä osoittaa kiinnostusta lapsen sanomaa kohtaan. Lisäksi aikuinen kannustaa lasta ja eläytyy lapsen tarinaan. Kannustamalla lasta lapsi saa onnistumisen tunteita ja uskallusta yrittää (Ahonen & Ketonen 2001, 166; Pihlaja & Svärd 2000, 172). Lapsella, jolla on kielen kehityksen ongelmia saattaa olla vaikeaa muodostaa vastavuoroista dialogia tai aloittaa keskustelua. Tämän vuoksi aikuisen on tietoisesti kiinnitettävä huomioita lapsen kanssa keskusteluun. (Aro & Siiskonen 2003, 165.) Vaikka lapsi ei puhuisi ollenkaan, tulee kasvattajan pyrkiä keskustelunomaiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa (Heinämäki 2004, 53). Aikuisen tehtävänä on varmistaa, että lapsi ymmärtää, tulee ymmärretyksi sekä saa tarvittavat virikkeet ja apukeinot kommunikaationsa tueksi (Aro & Siiskonen 2003, 165).

Aiheiden, kuten pukemisjärjestyksen, pilkkominen pienempiin osiin auttaa lasta toimimaan, sillä kokonaisuuksien hahmottaminen voi olla erityislapselle haastavaa. Kokonaisuuksien pilkkominen tarkoittaa esimerkiksi yhden ohjeen antamista kerrallaan lapselle ja yhden asian toteuttamista kerrallaan. (Heinämäki 2004, 53; Pihlaja & Svärd 2000, 173.) Pukiessa lapselle voidaan kertoa aina seuraava puettava vaatekappale, jolloin lapsen ei tarvitse yrittää sisäistää pitkää vaateluetteloa. Ohjauksessa auttaa myös lapsiryhmän jakaminen pienempiin osiin. Pienryhmätoiminta rauhoittaa työskentelyä ja helpottaa lapsen keskittymistä (Pihlaja & Svärd, 2000, 163). Kun hälyä on vähemmän, on lapsen helpompi keskittyä käsiteltyyn aiheeseen (Aro & Siiskonen 2003, 174). Pienessä ryhmässä myös kasvattajan on helpompi saada lapseen yksilöllinen kontakti (Heinämäki 2004, 53).

Erityisryhmätoiminnassa tulee varata riittävästi aikaa kaikkeen toimintaan, vuorovaikutukseen sekä ohjaukseen. Kielen kehityksen ongelmassa lapsi tarvitsee paljon aikaa kommunikoidessaan muiden kanssa. Lapsi ei välttämättä vastaa heti, vaan hän miettii sanojaan tarkasti. Tämän vuoksi tulee lapsen vastausta odottaa riittävän pitkään, jotta lapsi ehtii muodostaa lauseensa. Lapsi sanoo asiansa ääneen sitten, kun hänestä tuntuu, että hän on siihen valmis. (Pihlaja & Svärd, 2000, 173.) Myös toiminnan

toteutukseen tulee varata riittävästi aikaa, jotta mahdollisiin muutoksiin pystytään reagoimaan. Aikaa tulee varata toiminnassa riittävään kertaukseen ja toistoon, sillä kielen ongelmien vuoksi lapsilla voi olla vaikeuksia sisäistää kokonaisuuksia kerralla. Lapsille voi olla myös haastavaa muistaa asioita, jolloin niiden kertaaminen auttaa. (Aro & Siiskonen 2003, 173.)

Kuvat ja havainnointimateriaali tukevat ohjausta, sillä lapsen voi olla vaikeaa hahmottaa suullisia ohjeita. Erilaisilla kommunikaatioita tukevilla keinoilla pyritään edistämään puheen kehitystä sekä helpottamaan lapsen vuorovaikutusta muiden lasten ja aikuisten kanssa (Aro & Siiskonen 2003, 165). Konkreettinen materiaali auttaa lasta luomaan mielikuvia, mikä tukee asian ymmärtämistä. Kuvien tai muun materiaalin näkeminen auttaa lasta myös kohdistamaan tarkkaavaisuutensa ja houkuttelee lasta käsiteltyyn asiaan. (Aro & Siiskonen 2003, 172, 180; Pihlaja & Svärd 2000, 163, 173.)

Teoriatiedon pohjalta laadimme ohjauksen tueksi erityisryhmän ohjaajan muistilistan. Lista on koottu tiivistetysti kaikki opiskeltu teoriatieto nopeasti luettavaan muotoon. Erityisryhmän ohjaajan muistilistan tarkoituksena on tukea ohjausta. Kaikkea teoriatietoa ei voi kerrata ennen ohjattuja tuokioita, mutta lyhyen listan kertaus on helppoa. Listan avulla varmistamme toimintapäivien aikana, että teoriassa opittu tieto tulee osaksi käytännön ohjausta.

Erityisryhmän ohjaajan muistilista

- Käytä selkeitä sanoja ja ilmaisuja, sillä lapsen on vaikeaa ymmärtää pitkiä ja monimutkaisia lauseita.
 - Odota lapsen vastausta riittävän kauan, sillä lapsella voi kestää lauseen muodostamisessa pitkäkin aika. Lapsi sanoo asiansa ääneen, kun hän on siihen valmis.
 - Käytä selkeitä pyyntöjä ja kehotuksia, jotta lapsi ymmärtää, mitä hänen odotetaan tekevän.
 - Anna yksi ohje kerrallaan, koska lapsi ei pysty hahmottamaan suuria kokonaisuuksia. Asiat on pilkottava pieniin osiin.
 - Käytä ohjauksen tukena havaintomateriaalia ja kuvia, sillä lapsi ei välttämättä hahmota suullisia ohjeita. Kuvat ovat kielen tukena.
 - Ota katsekontakti lapseen toiminnan aikana, sillä lapsen on helpompi ymmärtää hänelle suoraan kohdennettua puhetta.
 - Kannusta lasta, jotta lapsi saa onnistumisen tunteita ja uskaltaa yrittää.
 - Kertaa ja toista, sillä se auttaa lasta ymmärtämään käsiteltyjä asioita.
 - Pidä sama päivärytmi, jolloin lapselle muodostuu rutiineja ja hän pystyy ennakoimaan päivän kulkua.
 - Pidä ympäristö selkeänä, sillä se vähentää aistiärsyksiä ja auttaa lasta keskittymään toimintaan.
- (Aro & Siiskonen 2001, 166–168, 172, 180; Pihlaja & Svärd, 2000, 173–174; Tiusanen 2008, 82.)

5 ELÄMYSPEDAGOGISET MENETELMÄT

Elämyspedagogiikassa kokemukset ja elämykset yhdistyvät uuden oppimiseen. Elämykset ovat tunteita ja kokemuksia, joita lapsen tulisi saada elää päivittäin. (Karppinen, 2000, 7-8.) Lapset ovat luontaisesti uteliaita ja haluavat kehittyä toiminnassaan (Telemäki 1998, 15). Lapsi tekee ympäristöstään havaintoja, tuottaa uutta tietoa, hankkii uusia kokemuksia ja etsii merkityksiä havaitsemilleen asioille (Karppinen 2005, 157). Lapsilla on tarve hyödyntää luovuuttaan esimerkiksi musiikin, kuvataiteiden ja liikunnan avulla (Telemäki 1998, 15). Pedagogiikka on tarkoitettu yhdistämään nämä lapsen kokemukset osaksi oppimisprosessia. Kun lapsi yhdistää oppimiseen luovuutensa ja tunteensa, on oppiminen kokonaisvaltaisempaa. Elämysten avulla pyritään pedagogisiin tavoitteisiin ja siirtämään uudet, opitut asiat arkielämään. (Karppinen, 2005, 7-8; Aalto 2000, 420.) Elämyspedagogiikassa painotetaan kasvatuksellista toimintaa, jolla pyritään kehittämään kokonaisvaltaisesti lapsen henkistä ja fyysistä kasvua (Telemäki 1998, 34).

Elämyspedagogiikan kehittäjänä voidaan pitää saksalaista Kurt Hahnia, joka kehitti elämyspedagogisia menetelmiä koulussaan. Hän piti tärkeänä lasten luonteen kehittämistä, tervettä itseluottamusta sekä vastuullisuutta. Kasvatustavoitteisiin päästäkseen hän teetti oppilailleen erilaisia harjoituksia ja piti alusta asti tärkeänä elämysten tarjoamista heille. (Telemäki 1998, 7-10.) Hahnilaiseen kasvatustapaan kietoutuu vahvasti myös osallisuuden vahvistaminen, vaikka hänen aikanaan osallisuudesta käsitteenä ei vielä puhuttu. Hänen mielestään ihminen ei voi jäädä passiivisena muiden armoille, vaan hänestä on kasvatettava vastuullinen kansalainen, jolla on oma tahto. (Telemäki 1998, 12.)

Tässä opinnäytetyössä ei rajata elämyspedagogisia menetelmiä mihinkään tiettyyn toimintaan, vaan ajatellaan, että kaikessa toiminnassa on mahdollisuus elämyksiin. Elämyspedagogisten menetelmien käyttö on luova toimintatapana, jolla lapsia voidaan innostaa osallisuuteen. Elämyspedagogiset menetelmät ja osallisuuden tukeminen pyrkivät samoihin päämääriin. Molemmissa on tavoitteena, että toimijana on lapsi. Osallisuus on teoreettinen käsite jonka soveltaminen käytäntöön on haasteellista. Elämyspedagogisten menetelmien kautta voidaan saavuttaa osallisuus käytännössä.

Päiväkodeissa on yhä enemmän erityislapsia, joita ei tavoiteta perinteisen toiminnan turvin. Nämä lapset kaipaavat elämyksiä, jännitystä, haasteita ja toimintaa. Heidän kanssaan elämyspedagogiikka voi olla hyvin toimiva ratkaisu. Erityislapsilla voi usein olla huono itsetunto, mitä onnistumisen kokemukset ja omien rajojen kokeilu turvallisessa ympäristössä kehittävät (Kokljuskin 2000, 5, 8). Elämyspedagogiikassa yhteisöllisyys, toiminta ja itsensä löytäminen saavat osallistujat huomaamaan omia vahvuuksiaan (Telemäki 1998, 15). Tällainen toiminta edistää lapsen monipuolista kasvua ja terveen itsetunnon kehitystä (Karppinen 2005, 170–171).

Jotta päivähoidossa voitaisiin tarjota onnistumisen kokemuksia ryhmän kaikille lapsille, tarvitaan erilaisia toimintamalleja. Kasvattajalle lapsilähtöinen toiminta voi tarkoittaa sitä, että kuvitellaan ”keski-verta” lapsi, jonka tarpeiden mukaan toimintaa suunnitellaan. Jokainen lapsi on kuitenkin erilainen ja jokaisella lapsella on yksilölliset tarpeensa. Elämyspedagogiset menetelmät voivat tarjota onnistumisia

myös niille lapsille, joille perinteinen päiväkotitoiminta ei sovi. Elämykset tulee suunnitella niin, että ne vastaavat mahdollisimman hyvin lasten yksilöllisiä tarpeita. Suunnittelussa otetaan huomioon lasten persoonallisuuden, kykyjen ja taitojen vahvat alueet. Jokainen lapsi on hyvä jossakin. Kasvattajan tehtävänä on etsiä ne asiat, joista lapsi voi saada onnistumisen kokemuksia. (Kokljuskin 2000, 21–22.)

Elämyspedagogista toimintaa suunniteltaessa on välttämätöntä tehdä ennakkosuunnitelma toiminnasta. Suunnitteluvaiheessa kasvattaja miettii päämäärät, joihin elämyksillä pyritään. Päämääristä riippuen valitaan keinot, joilla niihin pyritään. Suunnitelma ei saa kuitenkaan olla liian sitova, vaan lasten ideoille ja toiminnalle on jätettävä riittävästi tilaa. Tarvittaessa suunnitelmaa tulee myös muokata nopeastikin, mikäli lasten toiminta sitä edellyttää. Vaikka toimintaprosessi on suunniteltu ennalta, itse toimintaa ei pysty suunnittelemaan ennalta. Jokaisen lapsen osallistuminen on ainutkertaista ja se muotoutuu suhteessa ryhmään ja lapsen omaan kokemukseen. (Kokljuskin 2000, 61–62.)

Elämyksien tarjoamisessa ei ole kyse extreme- kokemuksista, vaan siitä, että lapsi osallistuu toimintaan intensiivisesti ja saa onnistumisen kokemuksia (Telemäki 1998, 17; Karppinen 2007, 80). Varsinkin päiväkodeissa toteutettavat elämykset eivät ole mitään kaukaista ja ihmeellistä, vaan olemassa olevista välineistä ja ympäristöstä rakennetaan lapsille elämys (Kokljuskin 2000, 6). Elämyspedagogiikkaan kuuluvat luonnossa liikkumisen lisäksi yhtä lailla muunlaiset elämykset, kuten kuvataide ja musiikki (Outwardbound Finland ry s.a.).

Mitä pienempi lapsi on, sitä tärkeämpää on että toiminnassa on liitoskohtia lapsen arkipäivään. Näin lapsi ei joudu kokonaan pois omalta mukavuusalueeltaan ja toiminta on hänelle mielekästä. Elämysten tulee sisältää myös lapselle tuttuja elementtejä, jotta lapsi kokee olonsa turvallisesti. Elämyspedagogiikassa ei ole tarkoitus pelotella lasta eikä lapsi saa tuntea oloaan turvattomaksi toiminnan aikana. Tarkoituksena on antaa lapselle sopivia haasteita, jotka ovat voitettavissa. Liian vaikeat haasteet saavat lapsen turhautumaan tai jopa lamaantumaa, kun taas liian helpot tehtävät johtavat helposti kylästäymiseen. (Kokljuskin 2000, 48–50, 61.) Päiväkodeissa on paljon lapsia, joita on haastavaa tavoittaa perinteisillä menetelmillä. Heille elämyspedagogiset menetelmät olisivat toimiva tapa saada heidät mukaan toimintaan ja kiinnostumaan esim. luonnosta. Seikkailu voisi toimia heille oppimiseen innostajana. (Kokljuskin 2000, 7.)

Vastuu elämyksissä on aina kasvattajalla. Vaikka toiminta pyritään rakentamaan mahdollisimman lapsilähtöisesti, ei lasta ole tarkoitus jättää yksin selviytymään. Aikuinen luo lapsille turvallisuuden tunteen omalla olemuksellaan ja toiminnallaan (Aalto 2000, 74, 418). Kasvattajan tehtävänä on tuoda elämys lapselle, mutta myös tuoda lapsi turvallisesti elämyksestä pois. Toiminnassa lapsella tulee olla aina mahdollista sanoa, ettei hän halua tehdä jotain asiaa. Kasvattajan tulee kunnioittaa tätä kaikissa olosuhteissa. Seikkailujen jälkeen lapselle tulee myös järjestää mahdollisuus kertoa kokemuksistaan. Näin kasvattaja saa tietää, mikäli lasta jäi painamaan jokin asia ja se voidaan käsitellä yhdessä. (Kokljuskin 2000, 54–55, 63.)

Elämyspedagogiset menetelmät tarjoavat luonnollisen tavan vahvistaa lapsen osallisuutta. Elämyspedagogiikassa pyritään pois aikuisjohtoisesta ohjauksesta ja halutaan osallistaa lapset mukaan jo suunnitteluvaiheessa. Mitä enemmän lapsi osallistuu tapahtumien kulkuun, sitä vaikuttavampi elämystapahtuma on yksilölle eli sitä enemmän elämys tehoaa häneen. Omakohtainen vaeltaminen metsässä, kiipeily tai muu vastaava seikkailutoiminta ovat suurempia elämyksiä kuin niiden seuraaminen esim. televisiosta. (Karppinen 2005, 80.)

6 TOIMINTAPÄIVIEN PROSESSIKUVAUS

Suunnittelimme yhdessä päiväkodin kasvatus- ja hoitohenkilökunnan kanssa kolme toimintapäivää päiväkodin erityisryhmässä. Päivien tarkoituksena oli tukea lasten osallisuutta elämyspedagogisin menetelmin ja kehittää erityisryhmän ohjausta osallistavampaan suuntaan. Toiminnan taustalle kehitimme Sukkelat Seikkailijat -ryhmän. Ryhmään kuuluimme me ohjaajat sekä lapset. Seikkailijat seikkailivat eri ympäristöissä ja innostivat lapsia mukaan toimintaan. Järjestimme ryhmän lapsille toimintaa, jolloin myös lapsista tuli Sukkelia Seikkailijoita. Oman ryhmän luominen auttoi meitä pääsemään mukaan toimintaan emmekä jääneet ulkopuolisiksi ohjaajiksi. Tämä auttoi myös vuorovaikutuksen syntymiseen meidän ohjaajien ja lasten välille (Telemäki 1998, 58.) Tuimme ryhmähengen kehittymistä myös lapsille annettavilla rannekkeilla ja toimintapäivien jälkeen jaettavilla kunniakirjoilla. Tehdävämme toimintapäivinä oli ohjata ja havainnoida lapsia. Ohjasimme vuorotellen pienryhmiä tai yksittäisiä lapsia ja toinen meistä havainnoi toimintaa. Ryhmän kasvatushenkilöstö toimi havainnoijina ja avusti meitä.

Viikkoa ennen toimintatuokioiden alkua menimme päiväkodille kertomaan tulevista toimintapäivistä lapsille ja esittäytymään. Esittäytyminen liitettiin lasten aamupiiriin. Piiriä varten pukeuduimme seikkailijoiksi. Meillä oli seikkailijoiden hatut. Aluksi esittäydyimme itse ja kerroimme olevamme seikkailijoita. Askartelimme etukäteen lapsille värikkäät, nimikoidut rannekkeet. Rannekkeita säilytettiin aarrearkussa, johon lapset saivat keksiä taikasanan, jolla arkku aukeaa. Lapset innostuivat heti aarrearkusta ja sen sisällöstä. Esittäytymisen jälkeen kerroimme toiminnasta ja että saamallaan rannekkeilla lapset pääsisivät osallistumaan päivän tapahtumiin. Havainnollistimme tilannetta lapsille kalenterin avulla, jotta heidän oli helpompi ymmärtää, milloin olimme tulossa. Ryhmän lapsille ajankulun hahmottaminen on usein haastavaa, joten selkeä kalenterin käyttö auttoi konkreettisesti havainnollistamaan toimintapäivien ajankohtaa (Aro & Siiskonen 2003, 168). Aarrearkku toimi symbolina toiminnan alkamiselle ja sen loppumiselle ja se toimi todella hyvin konkreettisena apuvälineenä. Heti kun lapset näkivät arkun, kääntyi keskustelu siihen ja seikkailuihin. Tuokion lopuksi lapset saivat kysellä meiltä toiminnasta ja keräsimme rannekkeet takaisin arkkuun. Alla on muutamia lasten kommentteja rannekkeiden jakamisen jälkeen sekä kunniakirjan saamisen yhteydessä.

"Pääseekö tällä Hoplopiin?"

"Saako (rannekkeet) kotiin?"

"Entä jos ei saa kunniamerkintää?"

"Minä laitan tämän (kunniakirjan) oveen"

(Lasten kommentteja rannekkeista ja kunniakirjoista)

Jos lapsia jäi askarruttamaan jokin asia käyntimme jälkeen, he pystyivät kysymään sitä vielä ryhmän kasvatushenkilöstöltä. Näin lapsille jäi aikaa käydä läpi kerrottuja asioita ja heillä oli tunne siitä, että

he tietävät mitä tulee tapahtumaan. Tulevien tapahtumien kertominen ennakolta auttoi lapsia valmistautumaan rauhassa toimintapäiviin, sillä lapsen, jolla on kielen kehityksen vaikeuksia, voi olla vaikea kohdata uusia tilanteita ja ihmisiä (Aro & Siiskonen 2003, 168).

Ennen toiminnan aloittamista kysyimme vanhemmilta luvan lapsen valokuvaukseen sekä kuvien käyttöön raportissamme. Lupasimme vanhemmille, että mitään kuvia lapsista ei julkaista Internetissä, vaan kuvat ovat puhtaasti havainnointia varten. Kerroimme myös, että lasten nimiä tai muita tunnistettavia tietoja ei käytetä raportissa tai mainita lasten sitaattien yhteydessä. Emme maininneet toiminnan kuvauksessa tai sitaateissa lasten iäiä, sillä kyseessä on pieni ryhmä ja lapsen olisi voinut tunnistaa iän perusteella. Toimintapäiviin osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen. Vanhempien antaman luvan jälkeen lapset saivat itse päättää osallistuvatko he toimintaan tai millä tavoin he haluavat osallistua. Toiminnan aikana kerroimme lapsille, että toinen meistä tekee havaintoja toiminnasta ja kirjaa ne ylös.

6.1 Arvioinnin toteuttaminen

Opinnäytetyössämme käytimme monitahoarviointia, koska sen avulla saimme tietää tarkasti eri osapuolten näkemykset toiminnan onnistumisesta. Monitahoarviointi on laajennettu, sisäisen ja ulkoisen arvioinnin välimaastoon asettava arviointimenettely. Siinä otetaan huomioon erilaisia näkemyksiä, kannanottoja ja arviointeja. Monitahoarvioinnissa painotetaan sitä, että kaikkien ääni tulee kuuluville. Eri tahojen näkemykset sovitetaan lopuksi yhteen. (Anttila 2007, 50.) Arvioinnissa yhdistimme oman näkemyksemme henkilökunnan ja lasten arviointeihin toiminnasta. Meille oli koko prosessin ajan tärkeää ottaa huomioon myös lasten mielipide, sillä sitä ei ole monessa osallisuuteen liittyvässä tutkimuksessa huomioitu (esim. Hautaniemi & Virtanen 2014; Leinonen 2010).

Arvioinnissa käytimme havainnointia, henkilökunnan kanssa käytyjä palautekeskusteluja, lasten kanssa käytyjä keskusteluja sekä valokuvia. Pidimme myös oppimispäiväkirjaa toiminnastamme ja arvioimme itse omaa työskentelyämme. Arviointi tapahtui etukäteisarviointina, jatkuvana arviointina sekä jälkikäteisarviointina (Virtanen 2007). Koko opinnäytetyön prosessin ajan olemme tehneet jatkuvaa arviointia toiminnastamme sekä arvioineet tilanteita jälkikäteen, mikä kuuluu olennaisena osana varhaiskasvatuksen toimintaan (Heikka, Hujala & Turja 2009). Arvioinnin avulla saimme arvokasta tietoa ryhmän jäsenten toimintatavoista. Näitä tietoja voi tulevaisuudessa hyödyntää ryhmän henkilökunta ja vanhemmat sekä voimme kehittää omaa toimintaamme arvioinnin tulosten pohjalta.

Havainnoimalla lapsia selvitimme lasten osallisuutta toiminnassa. Tutkimme aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta, lapsen vaikutusmahdollisuuksia toimintaan sekä selvitimme, mitä mieltä lapset olivat toiminnasta. Osallisuus syntyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa, joten mielestämme vuorovaikutuksen ottaminen mukaan havainnointiin oli olennaista. Systemaattisella havainnoinnilla pystyimme tuomaan esille sellaisia asioita, jotka eivät ole suoraan havaittavissa ryhmän toiminnassa. (Vilkkä 2006, 11.) Koska havainnointi on havainnoijan oma näkemys asiasta, käytimme useita havainnoijia, jotta saimme mahdollisimman monipuolisen käsityksen tapahtumista (Vilkkä 2006, 8–10).

Havainnoinnin tukena käytimme itse laatimaamme havainnointilomaketta (LIITE 1). Kyseessä on strukturoitu havainnointi (Robson 2001, 148), eli jäsenelty havainnointi (Vilkkä 2006, 38–39). Lomakkeen suunnittelussa hyödynsimme myös muiden opinnäytetöiden havainnointilomakkeita ja pohdimme niiden validiteettia, eli mittaavatko lomakkeet sitä, mitä on tarkoitus mitata. (Robson 2001, 149–150.) Laadimme lomakkeen Shierin (2001) osallisuuden tasojen sekä muiden opinnäytetöiden havainnointilomakkeiden pohjalta. Havainnointi tehtiin asteikolla matala, kohtalainen ja korkea. Lisäksi lomakkeeseen varattiin tilaa havainnoijan omille huomioille, jolloin pystyimme ottamaan huomioon myös asioita, joita ei strukturoidussa lomakkeessa ollut. Havainnointilomakkeiden tiedot koottiin yhteen ja analysoitiin. Vertasimme saatuja tuloksia havainnoinnista muihin tutkimuksiin ja analysoimme tulokset. (Vilkkä 2006, 11.)

Havainnoimme lapsia ohjatussa toiminnassa, jolloin aikuinen vaikuttaa lasten käyttäytymiseen. Vähensimme ohjaajan vaikutusta lapsiin ohjaamalla vain sen verran kuin lapsi sitä tarvitsee. Annoimme lapsille mahdollisuuden toimia itsenäisesti. Halusimme pitää toiminnan mahdollisimman aitona, jolloin lapsi itse suunnittelee toimintaansa ja etenee toiminnassa omaan tahtiinsa. (Pihlaja & Lummelahti 2000, 112.) Toiminta tapahtui kahden tai kolmen lapsen pienryhmissä, joten pystyimme havainnoimaan jokaista lasta erikseen. Havainnoimme kaikkia toimintaan osallistuvia lapsia, jotta saimme kerättyä mahdollisimman yksityiskohtaisia havaintoja. Kaikkia lapsia havainnoimalla pystyimme myös vertailemaan lapsen toimintaa eri toimintapäivien aikana, jolloin saimme kokonaisarvion toiminnasta. (Pihlaja & Lummelahti 2000, 113.)

Kaikkina toimintapäivinä toinen meistä oli ohjaajan roolissa havainnoijana ja toinen puhtaasti havainnoijana. Vaihtelimme vuoroa jotta molemmat pääsivät sekä ohjaamaan että havainnoimaan. Molemmat tekivät havainnointia mutta eri rooleista, jolloin saimme laajemman näkökulman toiminnasta. Ohjaaja suoritti osallistuvaa havainnointia, jolloin hän toimi aktiivisena täysjäsenenä ryhmän toiminnassa. Havainnoija ei osallistunut toimintaan vaan toimi ns. etäisenä jäsenenä keskittyen täysin tarkkailemaan havainnoimiseen. Tarvittaessa hän kommunikoi ryhmän kanssa ymmärtääkseen paremmin lasten näkökulmia mutta toimintaan hän ei osallistunut. (Robson 2001, 146–147; Vilkkä 2006, 43; Metsämuuronen 2008, 42–43.) Osallistuvassa havainnoinnissa havainnoimme toimintaa olemalla mukana toiminnassa, jolloin pystyimme tekemään havaintoja lasten ilmeistä, eleistä ja toiminnasta. Tarkkailevassa havainnoinnissa tuli taas esille lasten ja ohjaajan välinen vuorovaikutus sekä lasten itseilmaisuu. (Vilkkä, 2006, 43–44.)

6.2 Toimintapäivien kulku

Päiväkodin ryhmän kasvatushenkilöstön oli toiveena, että emme tee mitään, mikä on täysin uutta lapsille, koska se olisi liian haastavaa heille. Toiveena oli myös, että pitäisimme monta toimintapäivää, jotta ehtisimme tutustua ryhmään. Halusimme päiville yhtenäisen teeman, jolloin päivien tehtävät liittyisivät toisiinsa. Päivien sisällöt liittyivät luontoon ja seikkailuun, koska ne liittyvät vahvasti elämyspedagogisiin menetelmiin. Päätimme pitää kolme toimintapäivää, joilla vahvistamme lapsen osallisuutta elämyspedagogisiin menetelmin. Ensimmäisenä päivänä oli metsäretki, toisena taidepäivä ja kolmantena musiikkipäivä. Valitsimme nämä toimintapäivien sisällöt, koska ne olivat lapsille tuttuja.

Suunnittelimme, että päivien toiminnot eroaisivat toisistaan, jotta lapsille olisi vaihtelua. Toiminta tapahtui kolmena peräkkäisenä aamupäivänä keväällä 2014. Suunnittelimme päivien rakenteen valmiiksi, sillä lasten ottaminen heti alussa mukaan suunnitteluun olisi henkilökunnan mielestä hyvin haastavaa. Ongelmana olisi ollut lasten mielipiteiden ja ideoiden kerääminen niin, että myös hitaimpien ja ujoimpien lasten mielipiteet tulevat esille.

Kaikki lapset eivät olleet päiväkodissa kaikkina toimintapäivinä, mutta suunnittelimme toimintapäivät siten, että he pystyivät osallistumaan toimintaan niinä päivinä kun olivat läsnä. Jos lapsi oli poissa metsäretkeltä, voi hän silti osallistua taidepäivään. Toiseen ja kolmanteen päivään lapsi pystyi osallistumaan riippumatta siitä, onko hän ollut aikaisempina päivinä päiväkodissa.

Työmme tulokset kokosimme kuvina seinälle vanhempien ja päiväkodin väen nähtäväksi. Ryhmän lasten kielen kehityksen vaikeuksien vuoksi lapsille saattoi olla hankalaa kertoa päivän tapahtumista vanhemmilleen, joten visuaaliset kuvat auttoivat lasta kertomaan päivän kulusta. (Pihlaja & Svärd 2000, 172.) Kuvien avulla vanhemmat näkivät mitä päivien aikana on lasten kanssa tehty ja toiminta oli avoimempaa.

Päivä	Tavoitteet	Toiminta
Metsäretki 19.5.2014 klo 9.00–11.30	Itsenäiset päätökset ja luova ongelmanratkaisu	Elämyspedagoginen seikkailurata
Taidepäivä 20.5.2014 klo 9.00–11.30	Itsensä ilmaisu kuvallisesti ja luovuus	Maalaus hyödyntäen luonnonmateriaaleja
Musiikkipäivä 21.5.2014 klo 9.00–11.30	Oman toiminnan suunnittelu itsenäisesti	Musiikin tekeminen luonnonmateriaaleilla

Kuvio 3. Toimintapäivien tavoitteet

Ensimmäisen toimintapäivän tavoitteenamme (Kuvio 3) oli saada lapset innostumaan seikkailuradasta ja keksimään luovia ratkaisuja esteiden suorittamiseen. Tavoitteenamme oli, että lapset pystyisivät ratkaisemaan ongelmia, käyttämään mielikuvitustaan ja liikkumaan monipuolisesti suorittaessaan esterataa. Tarkoituksena oli, että lapset ratkaisisivat ongelmat itsenäisesti eikä ohjaaja antaisi heille valmiita ratkaisuja. Toisen toimintapäivän tavoitteenamme oli saada lapset kertomaan maalauksen

avulla edellisen päivän tapahtumista. Kannustimme heitä kokeilemaan erilaisia materiaaleja ja tekniikoita maalauksessaan. Ohjaaja kertoi aluksi tehtävän tarkoituksen, jonka jälkeen lapset päättivät itse kuinka edetä maalauksen tekemisessä. Ohjaaja puuttui mahdollisimman vähän lasten toimintaan. Kolmantena päivänä tavoitteenamme oli innostaa lapsia tekemään omaa musiikkiaan ja kokeilemaan erilaisia materiaaleja. Tarkoituksena oli keksiä luovia ratkaisuja siihen, kuinka saada luonnonmateriaaleista ääntä. Ohjaajina pyrimme olemaan kuuntelijoiden roolissa ja antamaan lasten toimia itse haluamallaan tavalla.

6.2.1 Metsäretken kuvaus

Ensimmäisenä päivänä järjestimme metsäretken. Retkipäivänä paikalla oli kuusi lasta ja kaikki osallistuivat toimintaan. Retkeily on kokonaisvaltaista elämyspedagogista toimintaa, joka antaa lapsille yksilöllisiä ja yhteisöllisiä onnistumisen kokemuksia (Ratas 2011, 59). Lapset olivat käyneet metsäretkellä myös päiväkodin kasvatushenkilöstön kanssa, joten se oli heille tuttua ja mieluista puuhaa. Myös paikka, johon menimme, oli heille ennestään tuttu. Menimme päiväkodilla mukaan aamupiiriin ja ryhmän kasvatushenkilöstö kertoi lapsille päivän ohjelman. Sen jälkeen me kerroimme omasta osuudestamme, mutta jätimme salaisuudeksi, mitä metsäretkellä tapahtuu. Aamupiirin jälkeen lapset pukivat ulkovaatteet ja lähdimme kävelemään kohti metsää.

Metsään olimme järjestäneet lapsille elämyspedagogisen radan. Rata koostui erilaisista köysistä ja naruista, joista teimme kahdeksan eri estettä. Köysistä rakennetut tehtäväradat luovat elämyspedagogiikassa lapselle haasteita, jotka voitettuaan lapselle tulee voimakas kokemus omasta osaamisestaan (Ratas 2011, 60). Tehtävät vaativat tasapainoilua, mielikuvitusta, kekseliäisyyttä ja luovaa ongelmanratkaisua. Tehtävät sisälsivät mm. naruja ylitystä ja puunrungon alitusta, ”sillan” rakennusta oksista ja köydellä laskeutumista. Olimme keksineet myös kaikille pisteille tarinan. Niissä piti väistellä ”käärmettä”, mennä ”myrkkukasvien” ali, ”hämähäkinseinin” läpi, laskeutua ”rotkoon” ja varoa ”tulimuurahaisia”. Emme antaneet valmiita toimintamalleja, kuinka esteiden yli pääsee, vaan jokaisen lapsen tehtävänä oli itse keksiä ratkaisu.

Kaksi lasta kerrallaan suoritti radan. Toinen meistä ohjasi lapsia ja toinen havainnoi ja kuvasi. Ryhmän henkilökunta avusti tarvittaessa. Lapset saivat kypärät päähänsä, jotta rata haasteineen tuntuisi todelliselta. Pidimme koko ajan huolta lasten turvallisuudesta ja tarvittaessa otimme heitä kädestä vaikeissa paikoissa. Sillä aikaa kun yksi pari suoritti rataa, muut lapset saivat kerätä metsän aarteita omiin pusseihin. Kaikki lapset lähtivät metsäretkelle mukaan, mutta toimintaan osallistuminen oli vapaaehtoista.

6.2.2 Taidepäivän kuvaus

Toisena päivänä pidimme taidepäivän, jolloin lapset pääsivät ilmaisemaan itseään kuvallisesti. Maalattaessaan vapaasti lapsi ilmentää ajatuksiaan ja tunteitaan (STAKES 2005, 21). Koska ryhmän lapsilla oli vaikeuksia kertoa mielipiteitään suullisesti, rohkaisimme heitä kertomaan asioita maalauksen kautta

(Lansdown 2001, 2). Taidelähtöiset menetelmät tarjoavat lapselle kokonaisvaltaisen tavan osallistua ja se lisää luontevasti lapsen kokemusta osallisuudesta (THL 2010).

Ryhmä teki yhden, yhteisen työn johon jokainen maalasi oman osansa käyttäen haluamiaan materiaaleja. Valittavana oli siveltimiä, tuputtumia, luonnonmateriaaleja ja myös käsillään sai maalata. Tehtävänä oli maalata suurelle paperiarkille mitä metsäretkellä tehtiin ja nähtiin. Retkeltä lasten keräämät luonnonmateriaalit olivat esillä ja ne auttoivat lapsia muistamaan metsäretkeä. He voivat myös halutessaan liittää materiaaleja maalaukseen. Toiminta suoritettiin erillisessä, rauhallisessa tilassa pienryhmissä, kaksi lasta kerrallaan. Pienryhmän tarkoituksena oli taata lapsille työrauha ja auttaa lasta keskittymään työhönsä (Hautaniemi & Virtanen 2014, 82–83; Pihlaja & Svärd, 2000, 173). Tarjolla oli erilaisia maalaustarvikkeita ja lapsi sai itse pohtia haluaako hän maalata tarvikkeilla, käsillään, luonnonmateriaaleilla vai jollakin muulla tavalla. Halusimme antaa lapsille tunteen, että he pystyvät itse päättämään, kuinka maalauksen tekevät. Tämän vuoksi erilaisia tarvikkeita ja materiaaleja oli esillä runsaasti, jotta vaikuttaminen toimintaan oli aitoa (Piironen 2007, 12). Annoimme lapsille mahdollisuuden kertoa työstään, mutta se ei ollut pakollista mikäli lapsi ei halunnut. Lopuksi maalaus laitettiin seinälle, jotta kaikki voivat katsoa työn tulosta. Halusimme lasten saavan päättää maalauksen paikan, mutta ryhmässä oli vain yksi tarpeeksi suuri seinäpinta maalaukselle, joten laitoimme työn siihen.

Kokoonnuimme yhteen ja kertosimme edellisen päivän tapahtumat. Lapset saivat kertoa, mitä he muistavat edellisen päivän metsäretkestä. Lapset mainitsivat aarteiden etsinnän ensimmäisenä, mutta sen lisäksi he eivät maininneet muita asioita retkeltä. Kyselimme apukysymyksiä lapsilta ja kysymysten avulla he kertoivat muitakin asioita metsästä. Keskustelu oli kuitenkin hyvin aikuislähtöistä eikä antanut lapsille todellista mahdollisuutta tuoda esiin omia ajatuksiaan. Kun edellisen päivän tapahtumat oli käsitelty, siirryimme pohjustamaan toisen seikkailupäivän tapahtumia. Kerroimme lapsille selkeästi, mitä päivä tulee pitämään sisällään yhdessä lastentarhanopettajan kanssa. Apuna käytettiin kuvakortteja, joilla kerrottiin tulevasta toiminnasta ja tehtiin lapsille ryhmäjako.

Monille ryhmän lapsista tehtävän aloittaminen on vaikeaa, mikä usein kuuluu kielen kehityksen vaikeuksiin (Pihlaja & Svärd, 2000, 171). Taidepäivänä kaikki lapset kuitenkin aloittivat työnsä vaikeuksista. Lapset poimivat hyvin maalauksiinsa metsäretkellä nähtyjä ja koettuja asioita. Lapset nauttivat maalaamisesta ja kokeilivat erilaisia tekniikoita rohkeasti. He itse keksivät kokeilla maalata siveltimien sijasta kepeillä ja kävyillä ja vertailivat niiden maalausjälkeä.

”Kepillä tulee tällästä.”

(Lapsen kommentti maalatessa)

Ensimmäinen pari maalasi metsää, käpyjä, kiviä ja muurahaisia, kaikkea metsään liittyvää ja kertoivat asioista, joita maalasivat. Lopuksi he liittivät metsästä keräämiään materiaaleja maalaukseensa. Toisesta parista toinen lapsista alkoi maalata seikkailurataa. Hän muisti jokaisen esteen ja maalasi ne paperille. Lapsi myös kertoi, mitä paperille syntyi ja teki itsenäisiä päätöksiä maalauksensa suhteen. Toinen lapsista ei puhunut lainkaan toiminnan aikana eikä kertonut mitä hän maalasi. Hän kuitenkin työskenteli keskittyneesti ja maalasi yksityiskohtaisen maalauksen. Annoimme lasten maalata hyvin

vapaasti ja paperille syntyi metsäaiheiden lisäksi myös esimerkiksi musta Audi. Oli kuitenkin tärkeää, että lapset saivat itse päättää, mitä haluavat tuoda maalaukseensa ja sillä tavoin vahvistimme heidän osallisuuttaan.

6.2.3 Musiikkipäivän kuvaus

Kolmantena päivänä oli musiikkipäivä. Tavoitteenamme oli edistää lasten luovuutta ja osallisuutta antamalla heille mahdollisuuden luoda musiikkia erilaisilla luonnonmateriaaleilla. Lapset saivat käyttää mielikuvitustaan miettiessään, kuinka esineestä saa ääntä. Loimme tilanteen, jossa lapset saivat uusia elämyksiä ja mahdollisimman itsenäisesti suunnitella toimintaansa. Lapset saivat itse pohtia, mitä tehdä, mitä materiaaleja käyttää ja miten, sillä valmiita ratkaisuja ei ollut.

Aluksi kokoonnuimme yhteen ja kertosimme edellisen päivän tapahtumat. Lapset saivat kertoa, mitä heille on jäänyt mieleen taidepäivästä. Koska edellisen päivän taidepäivään oli osallistunut niin vähän lapsia, ei aamupiirissä syntynyt juurikaan keskustelua taidepäivän tapahtumista. Kun edellisen päivän tapahtumat oli käyty läpi, siirryimme pohjustamaan kolmannen seikkailupäivän tapahtumia yhdessä ryhmän kasvatushenkilöstön kanssa. Kerroimme lapsille selkeästi, mitä päivä pitää sisällään. Kaikki ryhmän lapset olivat paikalla, joten päätimme ottaa heidät kolmen lapsen ryhmissä mukaan toimintaan.

Materiaaleina olivat kävyt, kepit, kivet, hiekkaa purkissa, vesipullo, varpuja, lehtiä, kaarnaa ja soraa purkissa. Esineet levitettiin huoneeseen ja lapset saivat kulkea vapaasti esineeltä esineelle. Tehtävä suoritettiin pienryhmissä. Jokainen lapsi sai aluksi luoda vapaasti omia soittimiaan ja soittaa niillä. Sen jälkeen jokainen lapsista sai valita lempisoittimensa ja näyttää muille lapsille kuinka sillä soitetaan. Lopuksi koko pienryhmä sai yhtä aikaa soittaa loppukonsertin.

Etukäteen ajattelimme, että lapset voi olla vaikeampi saada innostumaan musiikista, mutta päivä yllätti meidät täysin. Lähes kaikki lapset innostuivat todella hyvin toiminnasta ja he olivat hyvin luovia tehdessään omaa musiikkiaan. Ainoastaan yksi lapsista ei halunnut osallistua toimintaan, mutta hänkin oli mukana pienryhmässä ja kuunteli muiden soittoa.

Alussa lapset olivat hieman epäileväisiä luonnonmateriaaleilla soittamisen suhteen. He kokeilivat varovasti soittamista, mutta pienen rohkaisun myötä he innostuivat soittamaan rohkeasti. He kokeilivat eri materiaaleja ja yhdistivät niitä uusiksi soittimiksi. Esimerkiksi kahdesta kävystä syntyi guiro ja kivistä rummut. Lasten luovuus yllätti meidät ja he keksivät vaikeistakin materiaaleista, kuten lehdistä ja varvuista soittimia. Lapset soittivat rytmiä, mikä oli meistä hieman yllättävääkin. Ennakkoluuloisesti ajattelimme nimittäin etukäteen, että lapset saattavat innostua tekemään vain mahdollisimman kovaa ääntä, jolloin ajatus soittamisesta unohtuu. He kuitenkin selvästi soittivat materiaaleilla ja tekivät erilaisia rytmejä.

"Tää on rumpusetti"

"Bum -kah, bumbum -kah!" Lauloi lapsi soittonsa säestyksellä.

7 OPINNÄYTETYÖN PROSESSIN ARVIOINTI

Toimintapäivien selkeä rakenne, joka toistui samana jokaisena toimintapäivänä toimi hyvin lasten kanssa. Saman kaavan noudattaminen lisäsi lasten turvallisuuden tunnetta ja auttoi heitä ennakoimaan tulevia tapahtumia. Aamupiirissä lasten mielenkiinto heräsi tulevan päivän tapahtumiin. Edellisen päivän kertaus auttoi hahmottamaan kokonaisuutta ja valmisteli lapsia ottamaan vastaan uutta tietoa. Ennen toimintaan siirtymistä tulevat tapahtumat kuvattiin lapsille suullisesti, viittojen ja kuvien avulla, jotta lasten olisi helppoa jäsentää tulevaa. Toiminnan kuvaus lapsille eri havainnoillistamiskeinoilla toimi, sillä lapset jaksoivat keskittyä piirin asioihin. Tämä kertoo siitä, että lapset ymmärsivät piirissä käsiteltyjä asioita.

Emme pystyneet kokeilemaan toimintapäiviä etukäteen, mutta se osittain helpotti työtämme, koska menimme tilanteisiin aina avoimin mielin. Meillä ei ollut paineita toimintapäivien kulusta, koska meillä ei ollut valmiita odotuksia, kuinka lasten tulisi toimia. Se auttoi meitä joustamaan tarpeen mukaan ja antamaan tilaa lasten ideoille. Esim. musiikkipäivänä meillä ei ollut valmiiksi suunniteltuja ”malleja”, millaisia ääniä materiaaleilla saa aikaan tai miten niillä pitäisi soittaa. Kaikki oli siis meillekin uutta eikä meillä ollut ennakko-odotuksia päivän kulusta. Emme ohjanneet lapsia mihinkään suuntaan vaan annoimme heille vain välineet ja lapset saivat itse päättää mitä tekevät niillä. Koimme, että se oli hyvä tapa toimia, koska tilanne oli aito ja emme yrittäneet vaikuttaa lasten toimintaan.

Toimintapäivien rakenteet olivat huolellisesti suunniteltuja ja ne suunniteltiin yhteistyössä ryhmän henkilökunnan kanssa, joten oli helppoa lähteä toteuttamaan toimintaa käytännössä. Lastentarhanopettajan avulla pystyimme muokkaamaan suunnitelmaa ryhmälle sopivaksi esim. seikkailuradan vaikeustasoa pohdittaessa. Hyvä suunnittelu helpotti toimintapäivinä ohjaamista ja havainnointia. Aiempi kokemus erityisryhmässä toimimisesta helpotti lasten kohtaamista. Kokemus sai myös huomioimaan suunnittelussa paremmin sen, että lapsille on annettava riittävästi aikaa tehtäviin ja on pystyttävä olemaan joustava yllättävissä tilanteissa.

Hymynaamojen käyttö jokaisena päivänä oli onnistunut tapa kerätä lasten mielipiteitä toiminnasta. Toisto auttoi lapsia ymmärtämään hymynaamojen käyttöä ja siitä tuli jo heille rutiini, jota he osasivat odottaa toiminnan lopuksi. Hymynaamojen avulla moni lapsi osasi myös perustella, miksi valitsi kyseisen kuvan. Ilman hymynaamoja lapset eivät olisi osanneet samalla tavalla kertoa mielipidettään toiminnasta tai perustella mielipidettään.

Havainnoinnin kokeileminen etukäteen olisi ollut hyödyllistä. Havainnontilomaketta kokeilemalla olisimme voineet tehdä siihen tarvittavia muutoksia jo ennen toimintapäivien alkua. Ajatuksenamme oli, että myös ryhmän kasvatushenkilöstö olisi täyttänyt havainnontilomakkeemme, mutta käytännössä se ei toimintapäivinä onnistunut. Kaikkina toimintapäivinä osa henkilökunnasta oli poissa, joten henkilökunnalle oli hankalaa irrottautua pelkkään havainnointiin. Täytimme molemmat jokaisesta lapsesta havainnontilomakkeen jokaisena toimintapäivänä. Havainnontilomake oli itsessään toimiva, mutta

emme pystyneet hyödyntämään sitä täysin ilman ryhmän kasvatushenkilöstön apua. Jos ryhmän kasvatushenkilöstö olisi suorittanut havainnoinnin, olisivat he luultavasti saaneet tarkempia tuloksia kuin me, sillä emme tunteneet lapsia niin hyvin. Toisaalta koska emme tunteneet lapsia etukäteen, teimme havainnot aina sen hetken pohjalta ilman oletuksia lapsen toiminnasta.

Havainnointilomakkeiden tulkitseminen ja osallisuuden tason määrittäminen oli haastavaa, koska lapset olivat niin erilaisia. Oli vaikea arvioida heidän osallisuutensa tasoa suurten yksilöllisten erojen vuoksi. Ennen toimintapäivien toteutusta suunnittelimme keräävämmme havainnoinnin tulokset suoraan taulukkomuotoon. Huomasimme jo toimintapäivien aikana, että yhteenvedon tekeminen on mahdollonta. Havainnoinneissa tuli niin paljon erityishuomioita, että yhteenvedon tekeminen ei olisi antanut toiminnan tasosta luotettavaa tietoa. Havainnointilomake toimi kuitenkin hyvänä pohjana huomioille, sillä havainnoimme aina samat asiat jokaisesta lapsesta. Ilman lomaketta olisi ollut vaikeaa havainnoida lapsia niin monipuolisesti ja systemaattisesti. Havainnointilomakkeiden suoran taulukoinnin sijaan teimme havaintojen perusteella taulukon osallisuutta lisäävistä ja heikentävistä tekijöistä toiminnassa. Etsimme havainnoinnissa toistuvia osallisuutta vahvistavia tekijöitä ja kokosimme ne yhteen. Vertailun vuoksi pohdimme havainnoinnista saatujen tietojen pohjalta myös niitä tekijöitä, jotka heikentävät osallisuutta.

Toiminnan pohjalta kehitimme myös havainnointilomaketta yksilöllisemmän arvioinnin suuntaan kuin alkuperäisessä lomakkeessa. Korjatussa havainnointilomakkeessa on avoimet kysymykset kolmen vastausvaihtoehdon sijaan. Avoimien kysymysten avulla saadaan esiin kasvattajan roolia osallisuuden toteutumisessa paremmin kuin vanhan havainnointilomakkeen avulla. Korjatulla havainnointilomakkeella on mahdollista kerätä lapsista yksilöllistä tietoa ja saada kasvattajan toiminta tarkemmin esille kuin alkuperäisessä havainnointilomakkeessa. Havainnointilomakkeesta saatuja tietoja verrataan lapsen aikaisempaan havainnointiin eikä koko ryhmään, jolloin lapsen ja kasvattajan kehitys tulevat paremmin esille. Korjattu havainnointilomake jää toimeksiantajan käyttöön.

Arvioimme toimintapäivien onnistumista käyttämällä apuna Shierin (2001) osallisuuden tasomallia. Mallia ei ole suunniteltu suoraan erityisryhmän tarpeita vastaavasti, joten tulkitsemme mallia ryhmän erityisen tuen tarpeet huomioiden. Emme esimerkiksi odottaneet, että lapsi osaisi kertoa ajatuksiaan suullisesti tai pystyisi suunnittelemaan tulevaa toimintaa. Otimme huomioon lapsen kehitystason ja vaihtoehtoiset kommunikointimenetelmät mielipiteen kertomisessa ja arvioimme niiden perusteella, mille osallisuuden tasoille toiminta sijoittuu. Tulkitsimme osallisuuden tasomallin ylempiä tasoja opinnäytetyössämme siten, että lapsi osallistuu päätöksentekoon ja jakaa valtaa aikuisen kanssa siinä hetkessä eikä tulevan toiminnan suunnittelussa.

6.3 Metsäretken arviointi

Radan vaikeustaso oli lapsille sopiva, sillä kaikki suoriutuivat radasta, mutta rata kuitenkin asetti lapsille haasteita. Haastavinta oli "hämähäkin" verkon läpi meneminen ja jyrkän teeltä laskeutuminen. Lapsia jännitti esteisiin liittyvät tarinat kuten tulimuurahaiset. Ohjaajan tuella kaikki lapset kuitenkin voittivat pelkonsa. Kahdeksan estettä oli sopiva määrä ja niissä riitti haastetta isommillekin lapsille.

Pidempi rata olisi ollut liian haastava osalle lapsista. Lapset saivat onnistumisen tunteita radalla ja he olivat ylpeitä omista suorituksistaan, mikä kertoo osaltaan osallisuuden toteutumisesta, sillä osallisuuden kokemus herättää lapsessa itseluottamuksen ja osaamisen tunteita (Turjan 2011, 26). Olemme samaa mieltä siitä, että onnistumiset ja ylpeys omasta suorituksesta ovat johtuneet siitä, että lapsilla on ollut tunne, että he itse ovat ratkaisseet tehtävät ja vaikuttaneet toiminnan lopputulokseen.

Lastentarhanopettajasta oli hyvä että lapset kohtasivat radalla pelottavia asioita, mutta aikuisen tuella lapset pystyivät ylittämään pelkonsa. Toinen lastentarhanopettaja sanoi, että rata oli suunniteltu todella hyvin, kaikille lapsille oli tekemistä eikä toiminnassa ollut tyhjiä kohtia.

"Emme olisi muuttanut päivässä mitään."

(Lastentarhanopettajan kommentti)

Lapsilla oli mahdollisuus antaa palautetta hymynaamojen avulla heti radan suorittamisen jälkeen. Halusimme kerätä palautteen jo metsässä, koska asiat ovat silloin vielä lapsilla muistissa. Silloin meillä oli parhaimmat mahdollisuudet saada kaikilta lapsilta palautetta sillä yhteisessä palautekeskustelussa päiväkodilla ujoimpien lasten mielipiteet saattaisivat jäädä kokonaan saamatta. Metsässä levitimme hymynaamojen kuvat maahan ja lapset saivat valita kuvan, joka parhaiten kuvasi kokemuksia päivästä. Kuvissa oli hymyilevä naama, surullinen naama ja neutraali ilme. Lapsi sai myös kertoa mitä mieltä hän on päivästä ja mikä oli mukavinta. Yksi lapsista valitsi neutraalin ilmeen, sillä hän oli pitänyt yhtä estettä liian vaativana. Muut lapset valitsivat hymyilevän kuvan.

"Musta oli tosi kivaa kun mä osasin kaikkea."

"Minä olen ylpeä sinusta XXXX!"

"Köysirata oli liian vaikea mutta muuten kivaa."

(Lasten kommentteja seikkailuradan jälkeen)

Lapset olivat kekseliäitä ja he pystyivät ratkaisemaan ongelmia useilla eri tavoilla. Esimerkiksi sillan rakentamisen ja narun päällä kulkemisen lapset ratkaisivat eri tavoin riippumatta toisen lapsen toiminnasta. Tämä osoittaa että lapset tekivät itsenäisiä päätöksiä omasta toiminnastaan.

Lapset lähtivät todella hyvin mukaan toimintaan ja he ottivat meihin heti alusta alkaen kontaktia. Lapset esimerkiksi kyselivät, ottivat kädestä kiinni ja tulivat syliin. Meidän mielestämme tämä osoittaa, että toimintatapamme sopivat tämän ryhmän ohjaamiseen, sillä lapset osoittivat luottamusta meitä kohtaan. Ohjaus toimi hyvin lasten kanssa, sillä lapset tiesivät mitä pitää tehdä ja ymmärsivät toiminnan idean. Tässä auttoi se, että annoimme lapsille vain yhden ohjeen kerrallaan, jolloin lasten oli helpompi seurata ohjeita. Radan suorittamiseen käytettiin aikaa n. 20 minuuttia, mikä oli sopiva määrä. Lasten mielenkiinto säilyi radan loppuun saakka eikä muut ryhmät kyllästyneet odottamaan vuoroaan. Aartenetsintä oli hyvä tapa käyttää odotusaika hyväksi. Lapset innostuivat aartenetsinnästä ja he esittelivät meille löytämiään aarteita. Myös palautteessa eräs lapsi kertoi pitäneensä aartenetsinnästä.

"Musta oli parasta kun etsittiin aarteita ja kaikki."

Lapset eläytyivät hyvin rataa vaikka osa radasta toteutui vain mielikuvituksessa, kuten muurahaiset ja käärme. Lapset ymmärsivät, että osa radasta oli mielikuvitusta, mutta silti he suhtautuivat rataa tosissaan. Kaikki lapset suorittivat radan tarkasti ja he keskittyivät esteisiin. Myös tarkkuutta vaativat tehtävät, kuten köyden päällä kävely suoritettiin tunnollisesti. Metsäretkipäivänä päästiin osallisuuden neljännelle tasolle (Kuvio 1) monen lapsen kanssa. Lapsille annettiin vapaus päättää, miten he radan tehtävät suorittavat. Heidän mielipidettään kysyttiin jokaisen tehtävän kohdalla ja he saivat ohjata omaa toimintaansa.

6.4 Taidepäivän arviointi

Taidepäivänä lapsia oli paljon poissa, toimintaan osallistui vain neljä lasta. Näin maalaamiseen jäi runsaasti aikaa ja ohjaaja pystyi kuuntelemaan aidosti lasta, jolloin toiminta sijoittui lähtökohtaisesti osallisuuden ensimmäiselle tasolle (Shier 2001).

Ensimmäisestä parista molemmat lapset tarvitsivat paljon ohjausta, mutta heidät oli otettava ensimmäisenä parina, sillä heillä oli muuta toimintaa maalaamisen jälkeen. Tämä asetti haasteita toiminnalle, sillä ohjaajan piti jakaa huomio molempien lasten kesken. Havainnoija tuli välillä avuksi ohjaamaan lapsia, jotta lapset saivat kaipaamansa tuen. Molemmat lapset pitivät kuitenkin maalaamisesta ja innostuivat toiminnasta. Taidepäivään emme saaneet ryhmän aikuista mukaan toimintaan, mikä olisi auttanut ensimmäisen parin ohjaamisessa. Lasten mielipiteitä kuunneltiin, mutta niitä ei voitu aina toteuttaa, sillä vastuu toiminnasta on aina aikuisella (mm. Akola 2007, 52; Korppi & Latvala 2010, 22). Ohjaaja kertoi miksi asioita ei voi tehdä lapsen ehdottamalla tavalla, jolloin liikutaan Shierin asteikon kolmannella tasolla (Shier 2001). Ensimmäisen parin kanssa toiminta sijoittui mielestämme kuitenkin pääsääntöisesti osallisuuden asteikon alkupäähän, sillä toiminta oli hyvin aikuislähtöistä. Tasolla alaspäin laskeutuminen oli toisaalta edellytys toiminnan onnistumiselle, mikä on Shierin mukaan on silloin perusteltua. Hän korostaakin edestakaista liikettä osallisuuden tasojen välillä eikä toiminnassa tulisi väkisin pyrkiä etenemään asteikolla eteenpäin. (Leinonen 2010, 16–18.)

Toisen parin kanssa saavutimme mielestämme jopa asteikon neljännen tason, jossa lapsi ja aikuinen toimivat tasavertaisina ja suunnittelevat yhdessä toimintaa (Shier 2001). Ensimmäinen lapsista maalasi seikkailuradan ja kertoi ohjaajalle maalauksestaan. Ohjaaja oli lähinnä kuuntelijan roolissa ja toimi tasavertaisena lapsen kanssa. Toinen lapsista ei puhunut koko toiminnan aikana eikä kertonut mitä hän maalasi. Hänen kanssaan pääsimme osallisuuden kolmannelle tasolle puhumattomuudesta huolimatta, sillä häntä tuettiin kertomaan mielipiteensä ja järjestettiin siihen mahdollisuuksia. Kolmannelle tasolle toiminnan nostaa kuitenkin lopulta se, että lapsen mielipide oli, ettei hän halua puhua, hyväksyimme tämän ja lapselle annettiin mahdollisuus suorittaa tehtävä omalla tavallaan. Turjan (2007, 174–175) mukaan lapsen näkökulman ottaminen vakavasti ja antamalla hänelle mahdollisuus toimia vaihtoehtoisilla tavoilla on keskeistä osallisuuden mahdollistamisessa. Lapsi pystyi kertomaan maala-

malla ajatuksiaan ja esittämään mielipiteensä kuvakorttien avulla, eikä puhetta tarvittu toiminnan suorittamiseen. Myös Skivenesin ja Strandbun (2006, 17) mukaan osallisuutta tuettaessa lapsella on oltava mahdollisuus valita oma tapansa tuoda ajatuksensa julki.

"Tosi kiva päivä."

(Lapsen kommentti päivän lopussa)

Taidepäivästä ryhmän kasvatushenkilöstö antoi positiivista palautetta. He sanoivat, että saimme hyvin innostettua lapset toimintaan, sillä varsinkin toiminnan aloittaminen on monille lapsista vaikeaa. He kehuivat myös valmista työtä. Heitä hieman arvelutti aluksi, onnistuuko yksi yhteinen työ, jos lapset innostuvat maalaamaan myös muiden lasten töiden päälle. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan jokainen lapsista maalasi oman osuutensa puuttumatta muiden töihin. Ryhmän kasvatushenkilöstön mielestä oli todella hyvä, että aikaa maalaamiseen oli niin paljon. He sanoivat, että yleensä aikaa ei yksinkertaisesti ole niin paljon käytettävissä ja he joutuvat hoputtamaan lapsia. He pitivät siitä, että lapset saivat maalata omaan tahtiinsa ja uppoutua maalaamiseen ajankulusta välittämättä.

Koimme itsekkin, että oli hyvä, ettei lapsia tarvinnut hoputtaa maalauksen suhteen, vaan he saivat syventyä tehtävään rauhassa. Jos kaikki lapset olisivat olleet paikalla, olisi ajankäyttöä pitänyt rajoittaa. Lapsille tuntui olevan tärkeää, että he saivat työskennellä omaan tahtiinsa. Huomiotamme tukee näkemys ajan antamisesta lasten osallisuuden perusedellytyksenä. Kun aikaa oli runsaasti, pystyi ohjaaja syventymään lasten kuuntelemiseen, mikä antoi lapsille tunteen, että heidän näkemyksillään on arvoa. (Korppi & Latvala 2010, 20–22, Lansdown 2001, 14.)

Lapsilta keräsimme palautetta samalla tavoin kuin edellisenä päivänä hymynaamojen avulla ja menetelmä toimi oikein hyvin. Palaute kerättiin samoissa pienryhmissä heti toiminnan jälkeen. Yhtä lasta lukuun ottamatta kaikki valitsivat hymynaaman ja yksi lapsi valitsi neutraalin naaman. Hymynaamojen käyttö apuvälineinä auttoi lapsia kertomaan mielipiteensä, ilman että heidän tarvitsi kertoa sitä suullisesti (Leinonen Ojala & Venninen, 2010, 10–12). Varsinkin puhumattoman lapsen kohdalla olisi ollut muuten vaikea arvioida hänen mielipidettään toiminnasta.

Taidepäivänä emme pystyneet antamaan lapsille niin paljon vapauksia kuin ensimmäisenä päivänä. Pyrimme siihen, että he saavat maalata mahdollisimman vapaasti, mutta rajat olivat tiukemmat kuin metsäretkellä. Meistä oli hyvä, että lapset saivat kertoa maalamalla edellisen päivän kokemuksistaan. Maalaamisen lomassa he kertoivat huomattavasti paljon enemmän asioita kuin aamupiirin keskustelussa. Piirissä tuli esille lähinnä aarteensyntiä, mutta toiminnan kautta he kertoivat meille hyvin yksityiskohtaisestikin asioita metsäretkeltä.

"Tässä oli polttomuurahaiset."

"Tuo pikku piste on hämähäkki."

(Lasten kommentteja maalatessa)

6.5 Musiikkipäivän arviointi

Musiikkipäivässä lasten osallisuus toteutui erittäin hyvin. Lapset toimivat itsenäisesti haluamallaan tavalla ja heillä oli toiminnan suhteen paljon päätäntävaltaa. Alun jälkeen olimme ohjaajina lähinnä kuuntelijan roolissa, jolloin valta toiminnasta oli lapsilla. Lapset keksivät itse kaikki soittimensa emmekä puuttuneet ohjaajina heidän toimintaansa. Musiikkipäivänä toiminta lasten kanssa nousi parhaimmillaan Shierin osallisuuden asteikon ylimmille tasoille, joissa aikuinen ja lapsi toimivat tasavertaisina ja aikuinen luovuttaa osan vallastaan lapselle (Kuvio 1).

Lasten yhteinen loppukonsertti aikuisille jokaisessa pienryhmässä innosti lapsia soittamaan ja osa halusi esittää useammankin kappaleen. Yhteinen esitys teki jokaisen lapsen osallistumisesta merkityksellistä, sillä kaikkia lapsia tarvittiin esitykseen, mutta toisaalta kenenkään ei tarvinnut esiintyä yksin. Onnistuimme luomaan omasta mielestämme turvallisen ilmapiirin, jossa lapset uskalsivat kokeilla uusia asioita ja he kokivat olevansa tärkeä osa ryhmää. Se, että lapset tunsivat toiminnallaan olevan vaikutusta ryhmään ja tunne siitä he ovat tärkeä osa sitä, sai lapsille osallisuuden tunteen (Piironen 2007, 7). Koska lapset onnistuivat tehtävässä sekä yksilöinä että ryhmänä, syntyi lapsille onnistumisen tunne, mikä välittyi myös ohjaajille (Piironen 2007, 12).

Osaltaan musiikkipäivän onnistumiseen vaikutti myös ohjaajien asenne. Suhtauduimme lasten soittamiseen kannustaen ja eläydyimme musiikkiin. Osallisuuden toteutumisessa pidetään tärkeänä sitä, että lapset otetaan tosissaan ja heitä kuunnellaan (Lansdown 2001, 21). Tässä tapauksessa kuunteelimme vain puheen sijaan lasten musiikkia.

Palaute kerättiin samalla tavalla hymynaamojen avulla kuin edellisinä päivinä. Lapset oppivat nopeasti hymynaamojen tarkoituksen, eikä monelle lapsista tarvinnut enää selittää hymynaamojen käyttöä. Yksi lapsista valitsi neutraalin naaman, muut hymynaaman. Neutraalin ilmeen valinnut lapsi osasi perustella valintansa ja hän kertoi, että koska lehdistä ei oikein saanut ääntä aikaiseksi, ei hän voinut valita hymynaamaa. Lehtiä lukuun ottamatta hän sanoi pitäneensä toiminnasta. Myös lapsi, joka ei osallistunut itse toimintaan, valitsi hymynaaman. Lapset valitsivat toisistaan riippumatta erilaisia materiaaleja ja valitsivat eri soittimia lempisoittimikseen. Kysyttäessä mieluisinta soitinta rummut olivat kuitenkin suosituimmat. Henkilökunnalta saimme palautetta luovuudesta. He pitivät toimintaa hauskana ja uudenlaisena tapana toimia.

”Tää on paras päivä ikinä!”

(Lapsen kommentti musiikkipäivän jälkeen)

Kokemuksemme mukaan soittaminen on päiväkodeissa usein hyvin aikuislähtöistä ja säädeltyä toimintaa. Meidän tuokiossamme lapset olivat pääosassa ja he saivat soittaa mitä halusivat itse päättämällänsä tavalla. Soittaessa ei tarvinnut puhua, joten myös hiljaisemmat lapset pystyivät osallistumaan toimintaan luontevasti. Lapset pystyivät ilmaisemaan itseään muulla tavalla kuin puhumalla, mikä teki toiminnasta houkuttavampaa lapsille (Stenvall & Seppälä 2008, 20). Karlsson ja Stenius (2005, 8)

pitävät lapsille ehkä tärkeimpänä osallisuutena sitä, että lapset pystyvät vaikuttamaan omaan toimintaansa aina silloisessa hetkessä. Musiikkipäivässä lapset saivat itse päättää ja suunnitella toimintansa mikä mielestämme teki toiminnasta niin mieluista lapsille.

Pohdimme, toteutuiko osallisuus lapsen kanssa, joka ei halunnut osallistua musiikin tekemiseen, vaan jäi seuraamaan sivusta toimintaa. Stenvallin ja Seppälän (2008, 4–5) tutkimuksesta päätellen kyse oli osallisuudesta vaikka lapsi ei osallistunut aktiivisena toimintaan. "Aktiivinen ja omaehtoinen mukanaolo on myös eri asia kuin aktiivinen osallistuminen" (Halttunen-Sommardahl 2006, 4, Stenvall & Seppälän 2008, 4 mukaan). Lapsi seurasi toimintaa tarkasti ja palautteen mukaan hän piti toiminnasta. Tulkintamme mukaan hän oli aktiivisesti ja omaehtoisesti mukana toiminnassa myös sivustaseuraajan roolissa. Lastentarhanopettajan mukaan kyseinen lapsi ei yleensä pidä musiikkituokiosta. Lastentarhanopettajan mielestä se, että hän halusi olla koko tuokion ajan läsnä, kertoo tuokion onnistumisesta hänen kanssaan. On myös tärkeää muistaa, että kaikilla lapsilla täytyy olla mahdollisuus osallistua toimintaan, mutta heillä täytyy olla myös mahdollisuus kieltäytyä siitä. Myös kieltäytyminen osallistumisesta on yhtä lailla osallisuutta. (Stenvall & Seppälä 2008, 4–5.)

Piiroisen (2007, 10) mukaan osallistavien ryhmien ohjaamisessa on luotettava lasten omiin kykyihin toimia ja osallistua, mikä tuli hyvin esiin musiikkipäivässä. Vaikka meillä oli aluksi ennakkoluuloja soittamisen suhteen, menimme soittotuokioihin avoimin mielin. Tämä kannatti, sillä lapset palkitsivat meidät hienoilla esityksillä ja he yllättivät meidät osaamisellaan.

6.6 Ohjauksen ja oman toiminnan arviointi

Toimintapäivät edistivät lasten osallisuutta, sillä lapsilla oli paljon vaikuttamisen mahdollisuuksia. Lapset pystyivät vaikuttamaan toimintapäivien aikana tapahtumien kulkuun vaikka he eivät osallistuneet ennalta toimintapäivien suunnitteluun. Toimintapäivien aikana lapset saivat osallistua tai kieltäytyä toiminnasta vapaasti, emme painostaneet ketään mukaan toimintaan. Annoimme lapsille myös mahdollisuuksia kertoa omia mielipiteitään ja ajatuksiaan suullisesti sekä kuvien avulla sekä tuimme heitä siinä. Tukemisessa tärkeintä oli myönteisyys ja kannustaminen, mutta tuimme lasta ilmaisussa myös muun muassa ilmeillä sekä eri äänenpainoja ja apukysymyksiä käyttämällä. Järjestimme toiminnan siten, että lapsella on mahdollisimman paljon eri mahdollisuuksia tehdä itsenäisiä päätöksiä oman toimintansa suhteen. Kaikissa toimintapäivissä lapsi sai valita itse oman tapansa toimia ja etsiä ratkaisut itsenäisesti ilman valmiita malleja. Onnistuimme mielestämme myös tasavertaisen ilmapiirin luomisessa ja olemaan lasten kanssa aidosti läsnä, sillä lapset osoittivat meitä kohtaan luottamusta ja toimivaa vuorovaikutusta.

Toiminta oli onnistunutta vaikka kaikkien lasten kohdalla osallisuus ei toteutunut suunnitellulla tavalla. Huomasimme, että osallisuuden toteutumiseen vaikuttavat todella monet eri tekijät. Aina ohjaajan oma toiminta ei riitä, sillä myös ulkoiset seikat vaikuttavat toimintaan. Ulkoisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi päiväkodin yleinen ilmapiiri tai riittävä aika. Välillä myös lapsella voi olla päiviä, jolloin hän ei innostu tai jaksaa osallistua toimintaan. Silloin ohjaajan on hyväksyttävä, ettei lapsi halua osallistua vaan tarvitsee omaa rauhaa. Erityisryhmässä tilanteet vaihtuivat nopeastikin eikä niitä pystynyt aina

ennakoimaan. Tämä asetti haasteita ohjaukselle eikä kaikissa tilanteissa lapsille ollut mahdollista antaa niin paljon vapauksia kuin suunnittelimme. Joidenkin lasten kohdalla oli välillä määriteltävä rajat tarkasti ja ohjattava heitä enemmän. Mitä aikuislähtöisempää ja ohjatumpaa toiminta oli, sitä vähemmän lasten osallisuudella oli mahdollista toteutua. Toisaalta jos emme olisi ohjanneet näitä lapsia niin paljon, eivät he olisi pystyneet osallistumaan toimintaan.

Olosuhteet huomioiden ohjauksemme oli onnistunutta, sillä vuorovaikutuksemme lasten kanssa toimi. He ymmärsivät antamamme ohjeet, juttelivat, kyselivät kysymyksiä ja osallistuivat mielellään toimintaan. Sanotaan, että mitä enemmän aikuiset kysyvät lapsilta, sitä vähemmän lapset kysyvät aikuisilta, sillä kysymiseen kuuluu aina vallankäyttöä (Akola 2007, 23; Karlsson 2000, 60). Huomasimme tämän toimintapäivien aikana, sillä lapset puhuivat vähän kysyttäessä suoraan, mutta kertoivat enemmän spontaaneissa tilanteissa. Se, että lapset kyselivät meiltä paljon kysymyksiä, kertoo teorian mukaan siitä, että olemme onnistuneet antamaan lapsille tilaa ja valtaa toimia itsenäisesti.

Ohjauksen haasteena oli, ettemme tunteneet lapsia etukäteen tai tienneet heidän yksilöllisiä tuen tarpeitaan. Toisaalta oli hyvä, ettemme tienneet lapsista tarkkoja tietoja, niin meillä ei ollut heistä ennakkokäsityksiä. Onnistuimme toimintapäivien aikana kuitenkin luomaan luottamusta lasten ja meidän välille ja toimimaan heidän kanssaan haasteista huolimatta.

Arvioimme toimintaamme koko opinnäytetyön prosessin ajan. Kävimme reflektoivia keskusteluja ennen toimintapäiviä ja jokaisen päivän jälkeen toistemme sekä ryhmän henkilökunnan kanssa. Keskustelimme toiminnan onnistumisesta sekä yleisellä tasolla että lapsikohtaisesti. Pohdimme, mitä teimme hyvin ja mitä voisimme tehdä vielä paremmin. Itsearviointimme pohjana käytimme Shierin (2001) osallisuuden tasojen pohdintakysymyksiä. Kysymysten avulla selvitimme, mitkä tekijät toiminnassamme tukivat osallisuutta ja mitkä seikat olivat osallisuuden estäviä tekijöitä.

Shierin (2001) osallisuuden ensimmäisellä tasolla on tärkeää lapsen kuunteleminen. Pohdintakysymyksissä kysytään, onko työntekijä valmis kuuntelemaan lapsia, toimiiko työntekijä niin, että se mahdollistaa lapsen kuuntelemisen sekä vaaditaanko lasten kuuntelua työyhteisössä. Järjestämässämme toiminnassa olimme valmiita kuuntelemaan lapsia. Aina lasten toiveita ei pystytty toteuttamaan mutta heille annettiin mahdollisuus kertoa oma mielipiteensä. Huomasimme toiminnassamme, että työntekijän on varattava runsaasti aikaa toiminnan toteutukseen, jotta lapsilla on mahdollisuus kertoa oma mielipiteensä. Myös pienryhmätoiminta oli lapsen aidon kuuntelemisen edellytys.

Toisella tasolla painotetaan lapsen omien näkemysten tukemista. Ensimmäisessä pohdintakysymyksessä kysytään, onko työntekijä valmis tukemaan lasten mielipiteiden ilmaisua. Toiminnassamme otimme huomioon lasten erilaiset ilmaisutavat. Toiminta ei edellyttänyt puhumista, vaan lapset pystyivät ilmaisemaan itseään myös muilla tavoin. Toisessa kysymyksessä kysytään, onko työntekijällä erilaisia ideoita ja toimintoja lasten mielipiteiden tukemiseksi. Pohdimme erilaisia ideoita kuinka selvitämme lasten mielipiteitä, mutta koska kyseessä on erityisryhmä, päädyimme käyttämään vain hymynaamoja jokaisena toimintapäivänä. Tämä oli toimiva ratkaisu sekä lapsille että meille. Jos olisimme

käyttäneet runsaasti erilaisia tapoja, se ei olisi ollut niin selkeää lapsille ja lapsi olisi saattanut hämmentyä eri tapojen runsaudesta. Nyt lapset ymmärsivät hymynaamojen tarkoituksen ja osasivat käyttää niitä. Hymynaamojen lisäksi lapset pystyivät ilmaisemaan itseään kuvin ja viittomin. Toisen tason toteutumiseen vaadittiin pienryhmätoimintaa, sillä isossa ryhmässä osa lapsista ei uskaltanut kertoa mielipiteitään tuesta huolimatta.

Kolmannella tasolla pohditaan, otetaanko lasten mielipiteet huomioon. Alussa työntekijältä kysytään (Kuvio 1), onko hän valmis ottamaan lasten mielipiteet huomioon toiminnassa. Otimme lasten mielipiteet huomioon toiminnassa, sillä toimintapäivien tehtävä pystyi suorittamaan haluamallaan tavalla ja toiminta oli suunniteltu joustavaksi. Lapset kyselivät meiltä, voivatko he kokeilla jotain tiettyä toimintatapaa, jolloin vastaus oli useimmiten ”kyllä”. Toisessa pohdintakysymyksessä kysytään, onko päätöksentekoprosessi sellainen, että se mahdollistaa lasten mielipiteiden huomioinnin. Toimintapäivien pohja suunniteltiin ryhmän henkilökunnan kanssa, eivätkä lapset pystyneet vaikuttamaan siihen suoraan. Toimintapäivien aikana lapsilla oli kuitenkin vaikutusmahdollisuuksia oman toiminnan suhteen, mutta se ei vaikuttanut koko ryhmän toimintaan. Koska halusimme kokeilla nimenomaan elämyspedagogisten menetelmien käyttöä osallisuuden edistämiseksi, päädyimme suunnittelemaan itse toimintapäivien teemat. Näin saimme erilaisia elämyspedagogisia menetelmiä toimintapäiville ja pystyimme havainnoimaan niiden toimivuutta. Jotta toiminnassa päästäisiin kokonaan asteikon kolmannelle tasolle, vaaditaan mielestämme luottamusta aikuisten ja lasten välille. Tämä tuli esiin hyvin erityisryhmän kanssa toimiessa, sillä olisimme tarvinneet enemmän aikaa ryhmään tutustumiseen. Pitämpi jakso olisi mahdollistanut syvemmän luottamuksen syntymisen lasten kanssa, jotta osallisuuden asteikon kolmas taso toteutuisi kokonaan.

Neljännellä ja viidennellä tasolla lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin. Toimintapäivien suunnittelussa emme päässeet näille tasoille, mutta päivien aikana pääsimme myös ylimmille tasoille. Ryhmän kesken tapahtui jonkin verran hajontaa, emmekä saavuttaneet neljättä ja viidettä tasoa kaikkien lasten kanssa. Toimintapäivien aikana lapsilla oli mahdollisimman paljon päätäntävaltaa oman toiminnan suhteen. Näin saimme lapsille tunteen osallisuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista vaikka he eivät osallistuneet itse toiminnan suunnitteluun. Neljännelle tasolle pääseminen vaatii pitkäjänteistä työskentelyä lasten parissa ja tutustumista lapsiin ja heidän tarpeisiinsa. Ylimmille tasoille ei pysty hyppäämään käymättä ensin läpi alempia tasoja. Jos olisimme aloittaneet opinnäytetyöprosessin nemällä kyselemään lasten ideoita toiminnan suhteen, olisimme yrittäneet mennä suoraan asteikon ylimmälle tasolle. Tämä ei olisi käytännössä onnistunut, sillä sekä lapset että työntekijät oppivat edetessään asteikolla eteenpäin. Lapsilla ei olisi ollut valmiuksia toimia ylimmillä tasoilla ja olisimme vaatineet heiltä liikaa olettaessamme heidän pystyvän heti siihen.

Toimintapäivien välillä oli osalla lapsista melko suuria eroavaisuuksia osallisuuden toteutumisen suhteen. Suurimman osan kanssa osallisuus toteutui hyvin tai melko hyvin, mutta osan kanssa emme päässeet Shierin asteikolla edes keskivaiheille. Pohdimme, mikä oli syynä sille, ettei osallisuus päässyt toteutumaan suunnitellusti ja miten tilannetta voisi parantaa näiden lasten kohdalla. Yksi syy oli varmasti lyhyt aika minkä vietimme lasten kanssa. Luottamus ei ehtinyt syntyä niin lyhyellä aikavälillä ja osa lapsista olisi varmasti tarvinnut enemmän aikaa luottamuksen rakentumiseen. Osa lapsista olisi

tarvinnut joissain tehtävissä vielä yksilöllisempää tukea ja toiminta olisi kannattanut tehdä heidän kanssaan kahdestaan ohjaajan kanssa. Tätä oli kuitenkin vaikea arvioida etukäteen, sillä henkilökuntaan ei voinut tietää, kuinka lapsi tulee reagoimaan kyseisenä päivänä. Nämä lapset tarvitsivat ohjaajalta enemmän tukea ja heidän kanssaan toiminta oli aikuislähtöisempää kuin muiden lasten kanssa.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyön tavoitteena oli etsiä, millaisia mahdollisuuksia elämyspedagogiikka antaa erityislasten osallisuuden tukemiseen ja mitkä ovat osallisuutta tukevia ja mitkä heikentäviä tekijöitä. Havainnoin tulokset on koottu kuvioon (Kuvio 4), jossa osallisuutta tukevat ja heikentävät tekijät on eriteltynä. Havainnoinnin tulosten perusteella osallisuutta tukevat tekijät on jaettu neljään pääryhmään. Niitä olivat riittävä aika, vuorovaikutus, lapsen vaikutusmahdollisuudet sekä tuki ja ohjaus. Tuloksia vertaamme aiempiin opinnäytetöihin ja gradututkimuksiin.

	OSALLISUUTTA TUKEVAT TEKIJÄT	OSALLISUUTTA HEIKENTÄVÄT TEKIJÄT
RIITTÄVÄ AIKA	Riittävästi aikaa jokaisessa toiminnossa	Liian tarkka toiminnan suunnittelu
	Toiminnan suunnittelussa joustavuutta	
LAPSEN VAIKUTUS-MAHDOLLISUUDET	Välineitä oman mielipiteen ilmaisuun	Kiire
	Lapselle valinnan mahdollisuuksia	
	Lapsilla mahdollisuus oman toiminnan suunnitteluun	
TUKI JA OHJAUS	Pienryhmän tuki	Ohjaajan huomion jakautuminen liian moneen asiaan yhtä aikaa
	Lasten tasoinen ohjaus	
	Kannustaminen, innostaminen	
VUOROVAIKUTUS	Tuttu lapsiryhmä	Kasvattaja ei ole halukas kokeilemaan uusia menetelmiä
	Ohjaajan avoimuus lapsen ajatuksille	Kasvattajan ennakoasenteet- ja odotukset
	Toimiva vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä	Kasvattaja ymmärtää väärin lapsen sanoman asian
	Lapsen aktiivinen kuunteleminen	

KKUVIO 4. Osallisuutta tukevat ja heikentävät tekijät.

Toiminnan aikana oli havaittavissa, että riittävä aika jokaisessa toiminnassa on osallisuuden toteutumisen edellytys. Lapset tarvitsivat aikaa myös siirtymätilanteisiin, oman toiminnan suunnitteluun sekä vuorovaikutustilanteisiin. Myös Seppälän ja Stenvallin tutkimuksessa (2008, 35) tuotiin esille ajan tärkeys. Heidän mukaansa riittävän ajan antaminen helpottaa toimintaa ja antaa lapsille mahdollisuuden vaikuttaa. Oivalsimme, että jo toiminnan suunnitteluvaiheessa on tietoisesti jätettävä aikaa mahdollisille muutoksille. Ohjelma oli suunniteltu todella väljäksi ja silti kaikki varattu aika tarvittiin toimintaan. Joustavuus mahdollisti sen, että tarvittaessa pystyimme syventymään yhden lapsen kanssa toimintaan ja lapsen ei tarvinnut kiirehtiä. Leinon, Ojalan ja Vennisen (2010, 56–57) tutkimuksessa pidettiin myös joustavuutta lasten osallisuutta tukevana tekijänä. Heidän mielestään liian tiukka suunnittelu vie lapsilta vaikutusmahdollisuuksia ja tekee toiminnasta hyvin aikuislähtöistä. Junnilainen, Nevavesi ja Kotela (2014, 35–37) tulivat myös omassa opinnäytetyössään siihen tulokseen, että osallisuus toteutuu hyvällä suunnittelulla ja ohjaajien joustavuus on ratkaisevaa. Toimintaa joutuu välillä muokkaamaan.

Osallisuuden toteutumisen kannalta lapsen vaikutusmahdollisuuksien tukeminen on olennaisen tärkeää. Lapsille tulee antaa välineitä, joilla he pystyvät ilmaisemaan mielipiteensä. Ei riitä, että on valmis kuuntelemaan lasten mielipiteitä. Sen lisäksi on järjestettävä aika ja menetelmä, joiden avulla lapsi voi vaikuttaa. Myös (Seppälä & Stenvall 2008, 37) näkivät tutkimuksessaan yhteyden kasvattajan toimintatapojen ja lapsen vaikutusmahdollisuuksien välillä. Heidän mukaan lapsen osallisuus toteutuu sitä paremmin, mitä enemmän kasvattaja antaa lapsille vaikuttamisen välineitä. Lahtinen, Lauri, Pulkkinen & Saarinen (2013, 42–43) totesivat myös tutkimuksessaan, että aikuisen rooli ja merkitys lasten osallisuuden toteutumisessa on suuri. Heidän mukaansa päiväkodin henkilökunta voisi kokeilla erilaisia menetelmiä osallisuuden parantamiseksi. Myös he totesivat, että osallisuuden toteutuminen vaatii ohjaajalta aikaa.

Havainnoinnin tuloksissa toimiva vuorovaikutus nousi yllättävän merkittäväksi tekijäksi osallisuuden toteutumisessa. Etukäteen emme osanneet arvioida vuorovaikutuksen tärkeyttä osallisuuden mahdollistajana, mutta se osoittautui kuitenkin olennaiseksi tekijäksi. Ymmärsimme, että yksin ei voi olla osallinen, vaan että osallisuus toteutuu ryhmässä. Toiminnan aikana havaittiin myös, että osallisuus toteutuu eri tavoin ryhmän kokoonpanosta riippuen. Tutussa ryhmässä lapsi uskaltaa paremmin ilmaista mielipiteitään, koska on syntynyt jo luottamus eri osapuolten välille. Myös Kukkonen, Montonen ja Unelius tulivat opinnäytetyössään (2011, 34) siihen tulokseen, että osallisuuden rakentaminen alkaa turvallisesta ryhmästä ja osapuolten välisestä luottamuksesta. Heidän mukaansa tutussa ryhmässä lapsi uskalsi tuoda mielipiteitään aktiivisemmin esille, mikä tukee myös lapsen osallisuuden kokemusta.

Monessa tilanteessa oli huomattavissa, että lapsen aito kuunteleminen on väylä osallisuuteen. Te One (2011, 85) tiivistää artikkelissaan kuuntelemisen tärkeyden siihen, ettei lapsen mielipiteitä ole mahdollista huomioida, ellei kuuntele, mitä lapsella on sanottavanaan. Lapsen ehdotuksia ja kysymyksiä on kuunneltava ja punnittava, olisiko ne mahdollista toteuttaa. Aikuinen vastaa helposti ”ei” edes miettimättä, voisiko ehdotuksen toteuttaa. Karlsson (2005, 8) kertoo, että tällaisessa tilanteessa aikuinen rekisteröi lapsen puheesta vain sellaiset asiat, jotka kiinnostavat häntä itseään. Kasvattajan tulee

ajatella ennemmin, *miten* lapsen ehdotuksen voi toteuttaa kuin miksi se ei ole mahdollista. Osallisuuden toteutuminen vaatii Karlssonin (2005, 8) mukaa aina aktiivista kuuntelua, jolloin aikuinen asettuu lapsen asemaan. Aktiivisesti kuuntelemalla aikuinen voi todella keskittyä siihen mitä lapsi sanoo.

Tuki ja ohjaus ovat tärkeitä varsinkin erityisryhmässä, jotta osallisuus on mahdollista. Lapset tarvitsevat paljon tukea arkitoimintoihinsa, joten heitä täytyy tukea myös matkalla osallisuuteen. Toiminnassa oli huomattavissa, miten paljon lapset saivat tukea myös toisiltaan. Pienryhmässä toimiminen mahdollisti jokaisen lapsen henkilökohtaisen tukemisen ja kiirettömän toimintaympäristön. Pienryhmissä lapset uskalsivat kertoa enemmän mielipiteitään kuin koko ryhmän kuunnellessa

8 POHDINTA

Oma kiinnostus erityisryhmätoimintaan sai meidät nopeasti löytämään aiheen, josta olimme halukkaita tekemään opinnäytetyön. Erityisryhmässä työskentely kiinnostaa molempia ja työskentelytapojemme perusteella toiminnallinen opinnäytetyö on meille sopivin. Käytännönläheisyys on sosionomin vahvuus työelämässä, joten meille toiminnallinen opinnäytetyö oli luonnollinen valinta. Tarjolla on ollut paljon tietoa osallisuudesta teoriatasolla, mutta käytännön sovellutuksia on paljon vähemmän. Kiinnostus aiheeseen sai meidät innostumaan suunnittelusta ja toteutuksesta. Luimme myös mielenkiinnolla aiheeseen liittyviä teoksia ja artikkeleita. Oma kiinnostus sai meidät paneutumaan aiheeseen ja motivoi meitä saamaan työn valmiiksi.

Kehitettyä havainnointilomaketta voidaan jatkokäyttää päiväkodeissa henkilökunnan toteuttaman osallistavan toiminnan tukena. Hyödynnämme lomaketta myös itse työssämme tulevaisuudessa. Suunnitelmana on kerätät lomakkeen avulla tietoja lapsen kehityksestä päiväkotivuoden aikana ja koota tiedot lapsen omaan kansioon. Näin saadaan tietoa lapsen osallisuuden toteutumisesta pidemmällä aikavälillä. Havainnointilomake on vapaassa käytössä ja sen voi kopioida itselleen omaan käyttöön.

Havainnointilomake on kehitetty erityisryhmän käyttöön, mutta sitä voi soveltaa hyvin myös muiden ryhmien kanssa. Havainnointilomaketta voidaan hyödyntää suurissa lapsiryhmissä, jolloin saadaan kerättyä tietoa systemaattisesti osallisuuden toteutumisesta koko ryhmän osalta. Saatuja tuloksia verrataan lapsen aikaisempiin havainnointeihin, jolloin saadaan selville, kuinka osallisuuden kokemus on kehittynyt kyseisen lapsen kohdalla. Tuloksia voidaan verrata myös toisiinsa, jolloin nähdään, jakautuuko osallisuuden toteutuminen ryhmän kesken. Samalla huomataan, jos jollakin tietyllä lapsiryhmällä kokemus jää heikommaksi. Lapsen osallisuuden toteutuminen on aina riippuvainen kasvattajan toiminnasta. Tämän vuoksi havainnointilomakkeen avulla kasvattaja voi reflektoida omaa kasvatustapaansa ja toimintaansa. Lomake tekee näkyväksi ne asiat, joissa kasvattaja onnistuu ja myös sellaiset seikat, mitkä tarvitsevat vielä kehittämistä. Näin kasvattaja osaa kehittää toiminnassaan niitä osaluoteita, joilla lasten osallistaminen päiväkodin toimintaan on vielä puutteellista.

Erityislaster osallisuutta on alettu tuomaan yhteiskunnassa enemmän esille ja sen eteen tulee työskennellä päivähoidossa. Osallisuuden kokemus on tärkeää ja se kuuluu yhtäläillä myös erityislapsille. Omalta osaltamme olemme tehneet näkyväksi erityislapsen osallisuuden toteutumista. Jokainen päivähoidossa työskentelevä valitsee itse oman työskentelytapansa ja menetelmänsä, joita haluaa käyttää. Opinnäytetyöllä olemme tuoneet lisää menetelmiä, joita jokainen voi hyödyntää omassa toiminnassaan. Arkeen sopiva havainnointilomake ja toimintapäivät ovat helppoja tapoja ottaa lasten osallisuus huomioon työskentelyssään. Ne eivät vaadi suuria ennakkojärjestelyjä tai materiaaleja, joten niitä voi vaivattomasti kokeilla. Elämyspedagogisia menetelmiä voi hyödyntää myös esimerkiksi sellaisten maahanmuuttajalaster kanssa, jotka eivät vielä osaa kieltä hyvin. Käyttämässämme menetel-

missä puhuminen ei ole välttämätöntä vaan lapsi voi kommunikoida musiikin, maalaamisen tai liikku-
misen avulla ja kertoa mielipiteensä hymynaamoilla. Teimme työn erityisryhmään, mutta osallisuuden
lisääminen on tärkeää kaikissa ryhmissä. Käyttämiämme menetelmiä voi hyödyntää kaikissa ryhmissä.
Menetelmiä voi käyttää myös muiden sellaisten ryhmien kanssa, joilla on vaikeuksia kommunikoida tai
ilmaista tunteitaan sanoin.

Opinnäytetyöprosessi on ollut pitkä, mutta opettavainen kokemus. Haasteena oli todella pitkä väli-
matka asuinpaikkojemme välillä. Onnistuimme viemään hyvin työtämme eteenpäin aina kun tapa-
simme, mutta tapaamisten välillä oli pitkiä taukoja. Taukojen aikana teimme opinnäytetyötämme verk-
kotyökalujen avulla. Työmme olisi valmistunut nopeammin, mikäli meillä olisi ollut mahdollisuus tavata
useammin. Olemme kuitenkin tyytyväisiä, että saimme opinnäytteen valmiiksi aikarajojen puitteissa
ja valmistumme suunnitellusti. Yhteistyö meidän välillämme sekä toimeksiantajan kanssa on toiminut
erinomaisesti. Toimiva yhteistyö on helpottanut prosessia sekä tehnyt opinnäytteen työstämisestä
miellyttävää.

Koemme kehittyneemme ammatillisesti opinnäytetyöprosessin aikana. Olemme oppineet käytännön
työstä erityisryhmässä sekä saaneet runsaasti tietoperustaa päiväkodin erityisryhmässä työskentelyyn.
Lisäksi olemme pohtineet omia arvojamme ja asenteitamme opinnäytetyön prosessin aikana. Erityis-
ryhmässä työskentely vaatii myös eettistä osaamista ja kykyä huomioida kaikki lapset tasa-arvoisesti.
Opinnäytetyön toimintapäivien ja oman ohjauksen arviointi on opettanut meille oman työn arviointia
ja sen merkitystä. Arviointi on vienyt paljon aikaa, sillä olemme pohtineet toiminnan onnistumista
omalta osaltamme, lasten näkökulmasta sekä toimeksiantajan puolelta. Olemme oppineet, että arvi-
oinnilla on suuri merkitys, sillä muuten toimintaa ei voi kehittää eteenpäin.

Oma ennakkokäsityksemme lasten osallisuuden toteutumisesta erityisryhmissä oli, että osallisuus ei
usein toteudu työntekijöiden toimintatavoista johtuen. Opinnäytetyöprosessin edetessä huomasimme
kuitenkin, että osallisuuden toteutumiseen vaikuttavat useat eri tahot. Aina pelkkä oma halu ei riitä,
vaan tarvitaan myös työyhteisön ja organisaation tuki. Lisäksi lapsiryhmän erityisen tuen tarpeet vai-
kuttavat siihen, millainen toiminta on mahdollista kyseisessä ryhmässä.

Opinnäytetyöstämme nousee useita jatkokysymyksiä. Jatkotutkimusta voisi tehdä haastatteleamalla
lasten vanhempia ja ryhmän henkilökuntaa, jotta saataisiin selville heidän mielipiteensä lasten osalli-
suuden vahvistumisesta ja käyttämiemme menetelmien toimivuudesta. Jatkokysymykseksi nostai-
simme myös, miten elämyspedagogiset menetelmät voivat tukea osallisuutta erilaisissa lapsiryhmissä.
Toimintapäiviä voisi järjestää monessa erilaisessa ryhmässä ja havainnoida menetelmien toimivuutta
ja osallisuuden tasoja. Yhtenä jatkokysymyksenä on, kuinka laatimamme havainnointilomake toimii
lastentarhanopettajan työvälineenä päiväkotivuoden aikana. Havainnointilomakkeen voisi antaa eri
ryhmien lastentarhanopettajille ja kerätä sitten heidän kokemuksiaan ja parannusehdotuksiaan lomak-
keen käytöstä.

Olemme saaneet opinnäytetyöprosessimme aikana ideoita, kuinka erityislasten osallisuuden edistä-
mistä voidaan käytännön työssä toteuttaa helposti keskellä arkea. Toimintapäivien jälkeen meistä

tuntuu, että oikeastaan mitä enemmän kasvattaja uskaltaa päästää irti ja heittäytyä tilanteen vietäväksi, sitä enemmän lapset nauttivat tilanteesta ja saavat osallisuuden tunteita. Mielestämme elämyspedagogiset menetelmät olivat toimivia ja aiomme käyttää niitä työssämme jatkossakin. Työmme tulosten pohjalta voimme sanoa, että elämyspedagogiset menetelmät tukevat osallisuutta. Elämyspedagogiset menetelmät toimivat erityisryhmässä ja niitä voidaan käyttää myös muissa ryhmissä osallisuuden tukemiseen. Niiden käyttö vaatii henkilökunnalta perehtymistä elämyspedagogisten menetelmien teoriaan. Menetelmien käytännön toteutus on kuitenkin helppoa eikä vaadi erikoisia materiaaleja tai tiloja, joten niitä voidaan käyttää missä tahansa.

Osaamme tulevaisuudessa huomioida paremmin lasten osallisuuden toteutumisen sekä erityisen tuen tarpeen. Pystymme hyödyntämään opinnäytetyöstä saatua tietoa työssämme päiväkodissa. Meille on ollut tärkeää huomata, kuinka hyvinkin pienillä asioilla voidaan vaikuttaa lapsen osallisuuden toteutumiseen.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. *Ryppäästä ryhmäksi - Turvallisen ryhmän rakentaminen*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ahonen, T. & Lyytinen, P. 2003. *Kielen kehityksen vaikeudet*. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, T., Ketonen, R. & Siiskonen, T. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. PS-Kustannus: Juva.
- Akola, S. 2007. Lasten *osallisuus päiväkodin toiminnassa Suomessa ja Saksassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Anttila, P. 2007. *Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö*. Hamina: Akatiimi.
- Aro, T. & Siiskonen, T. 2003. Millaista on hyvä tuki? Teoksessa: Ahonen, T., Aro, T., Ketonen, R. & Siiskonen, T. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. PS-Kustannus: Juva.
- Franklin, A. & Sloper, P. 2009. *Supporting Participation of Disabled Children and Young People in Decision-making*. [verkkojulkaisu]. University of York. Social Policy and Research Unit. Tutkimusraportti. [viitattu 9.2.2015]. Saatavissa: <http://eprints.whiterose.ac.uk/5228/1/PartDec08.pdf>
- Hautaniemi, K. & Virtanen, M. 2014. *Erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus. Päiväkodin vapaan leikin tarkastelu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja L. 2009. *Arvioinnista opiksi: havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel Oy.
- Heinämäki, L. 2004. *Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito-lapsen mahdollisuus*. Saarjärvi: Gummerus kirjapaino.
- Junnilainen, E., Kotela, R. ja Nevavesi, H. 2014. *Minusta tulee lintututkija-matkalla kohti osallisuutta ja inklusiota perhekerhotoiminnassa*. Iisalmi: Savonia-ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Karlsson, L. 2000. *Lapsille puheenvuoro - Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsingin yliopisto, Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Helsinki: Oy Edita ab.

Karlsson, L. 2005. *Tie osallisuuteen - Osallisuus yhdessä lasten kanssa*. Teoksessa: Karlsson, L. & Stenius, T. *Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen*. [verkkojulkaisu]. MLL. [viitattu 11.7.2014]. Saatavissa:

http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf

Karlsson, L. & Stenius, T. 2005. *Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen*. [verkkojulkaisu]. MLL. [viitattu 11.7.2014]. Saatavissa:

http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf

Karppinen, S. 2005. *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa - Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta*. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Väitöskirja.

Karppinen, S. 2007. *Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen*. Teoksessa Karppinen, S. & Latomaa, T. *Seikkaillen elämyksiä -seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovellutuksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Karppinen, S. 2000. Seikkailu- ja elämyspedagoginen opetusnäkemys koulussa. *Seikkailukasvatus* 4/00, 7- 12.

Kiili, J. 2006. *Lasten osallistumisen voimavarat - Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*, Jyväskylän yliopiston kirjasto, Julkaisuyksikkö, Finland.

Kokljuschkin, M. 2000. *Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja*. Helsinki: Tammi.

Korppi, M. & Latvala, J. & 2010. *Osallistava vuorovaikutuksen malli lasten osallisuuden mahdollistajana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Kukkonen, K., Montonen, L. & Unelius, M. 2011. *Seikkaillen osallisuuteen. Lasten osallisuuden tukeminen koulussa seikkailukasvatuksen avulla Turvallinen ryhmä-projektin aikana*. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino: Tampere.

Lahtinen, A., Lauri, P., Pulkkinen, J. & Saarinen, M. 2013. *Eriyislasten osallisuuden kokemuksia päiväkodissa*. Pieksämäki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Lansdown, G. 2001. *Promoting children's participation in democratic decision-making*. [verkkojulkaisu]. Unicef. [viitattu 11.7.2014]. Saatavissa: org/publications/pdf/insight6.pdf

Leinonen, J. 2010. *Lapsen osallisuuden mahdollistaminen päiväkodin toimintakulttuurissa. Tilastollinen tutkimus osallisuuden tasomallista*. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Martin, K. & Franklin, A. 2010. *Disabled children and participation in the UK. Reality or Rhetoric?* Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. (toim.) *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. Abingdon: Routledge.

Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. International Methelp Oy: Helsinki.

Mokka, R. & Neuvonen, A. 2009. *Yksilön ääni - Hyvinvointivaltio yhteisöjen ajalla*. Sitran raportteja. Helsinki: Sitra.

Opetushallitus 2015. *Päivähoitolakia päivitetään varhaiskasvatuslaiksi*. [verkkouutinen 14.1.2015]. [viitattu 27.1.2015]. Saatavissa: http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/paivahoitolakia_paivitetaan_varhaiskasvatuslaiksi

Outward Bound Finland ry. [verkkosivusto][Viitattu 5.4.2014]. Saatavissa: <http://www.outwardbound.fi/experiential-learning>

Pihlaja, P. & Lummelahti, L. 2000. *Lapsen kasvun ja kehityksen arviointi*. Teoksessa Pihlaja, P. & Svärd, P.-L. *Eriyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY.

Piironen, T. 2007. *Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen*. [verkkojulkaisu]. Kuunnelkaa meitä-hanke. [viitattu 11.7.2014]. Saatavissa: http://www.munvuoro.fi/cms/wpcontent/uploads/Tiina_Piironen_Ohjaajan_opas_lasten_osallistavien_ryhmien_ohjaamiseen.pdf

Pihlaja, P. & Svärd, P.-L. 2000. *Eriyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY.

Ratas, S. 2011. *Elämyspedagogiset harjoitteet -Harjoiteosio Outward Bound Finland ry:n elämyspedagoginen ohjaaminen -teokseen*. Helsinki: Haaga-Helia, Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Saatavissa: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/38576/Opinnaytetyo%20Sini%20Ratas.pdf?sequence=1>

Robson, C. 2001. *Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille*. Helsinki: Tammi.

Savolainen, H., -M. 2009. *Lasten osallisuus ei ole pelkkää mielipiteiden selvittämistä*. Tiedote. Lapsiasiamies.

Seppälä, U. & Stenvall, E. 2008. *Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. [tutkimusraportti]. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA. Työpapereita 2008:1. Heikki Waris-instituutti. [viitattu 6.7.2014].

Saatavissa: http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf

Shier, H. 2001. *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations*. [verkkojulkaisu]. Children & society volume 15. [Viitattu 25.7.2014.] Saatavissa: http://www.ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf

Siilinjärven kunta 2014. *Pilvilinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2012–2013*. [verkkojulkaisu]. [viitattu 10.8.2014.] Saatavissa: http://www.siilinjarvi.fi/kunta/fi/liitetiedostot/paivahoito_ja_esiopetus/Paivakoti_Pilvilinna/Yhteiset/Vasu-Pilvilinna-uusindoc.pdf

Siiskonen, T. 2014. *Kielen kehityksen vaikeudet*. [opetustallenne]. Jyväskylän yliopisto avoin yliopisto. [viitattu 14.1.2015.]

Skivenes, M. & Strandbu, A. 2006. A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environment*. [verkkolehti]. 16/2. 10-27. [viitattu 16.7.2014]. Saatavissa: <http://www.jstor.org/discover/10.7721/chilyoutenvi.16.2.0010?uid=3737976&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21105272595401>

STAKES. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. [verkkodokumentti]. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. [viitattu 21.4.2014]. Saatavissa: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>

Suomen kuntaliitto 2014. *Varhaiskasvatuslain uudistaminen*. [verkkojulkaisu]. Kunnat.net. [viitattu 27.1.2015]. Saatavana: <http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/opeku/vasu/lph-hallinto/vakalain-uudistaminen/Sivut/default.aspx>

Telemäki, M. 1998. *Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan*. Oulu: Oulun yliopiston paino.

Te One, T. 2011. *Supporting children's participation rights*. Teoksessa: Harcourt, D, Perry, B. & Waller, T. Researching young children's perspective. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children. Oxon: Routledge.

THL 2015. *Mitä osallisuus on?* [verkkojulkaisu]. Kasvun kumppanit -lasten hyvinvointia vahvistamassa. [viitattu 7.7.2014]. Saatavissa: http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/periaatteet/osallisuus

Tiusanen, E. 2008. Päivittäisen toiminnot päivähoidossa. Teoksessa Helenius, R. & Korhonen, R. (toim.) *Pedagogiikan palikat -johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki. WSOY oppimateriaalit.

Turja, L. 2011. Lapset osallisina -kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään*. [verkkolehti]. 5/2011 Suomen varhaiskasvatus ry. [viitattu 8.7.2014]. Saatavissa:

<http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>

UNICEF. 2014. *YK:n yleissopimis lapsen oikeuksista*. [verkkodokumentti]. [viitattu 15.1.2015]. Saatavissa: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. *"Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi" Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. [Tutkimusraportti]. SOCCA. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. [viitattu 6.2.2015]. Saatavissa: http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupunkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf

Viitala, K. 2005. *Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa*. Teoksessa: Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino.

Vilkka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.

Virtanen, P. 2007. *Arviointi-arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen*. Helsinki: Edita Prima Oy.

LIITE 1: HAVAINNOINTILOMAKE

LAPSEN NIMI: _____

	HYVIN	JONKIN VERRAN	VÄHÄN	HUOMIOITA
Lapsi tulee kuul- luksi				
Lapsi saa tukea omien mielipi- teidensä ilmaisuun				
Lapsen mielipiteet huomioidaan				
Lapsi tekee pää- töksiä omasta toi- minnastaan				
Lapsi saa pa- lautetta				
Vuorovaikutus oh- jaajan kanssa				
Lapsi osallistuu toimintaan				
Lapsi saa iloa osallistumisesta				
Lapsi voi vaikuttaa prosessiin				

LIITE 2: KORJATTU HAVAINNOINTILOMAKE

LAPSEN OSALLISUUDEN TASON HAVAINNOINTI

LAPSEN NIMI: _____

PÄIVÄMÄÄRÄ: _____

Miten lasta kuunnellaan?

Miten lapsen mielipiteiden ilmaisua tuetaan?

Miten lapsen mielipiteet otetaan huomioon?

Tekeekö lapsi päätöksiä oman toimintansa suhteen?

Millaista palautetta lapsi saa aikuiselta?

Millainen vuorovaikutus on lapsen ja kasvattajan välillä?

Miten lapsi osallistuu toimintaan?

Miten lapsi voi vaikuttaa toimintaan?

LIITE 3: LUPAKIRJE VANHEMMILLE

Hei kotiväki!

Opiskelemme Savonian ammattikorkeakoulussa sosionomeiksi (AMK) ja teemme toiminnallista opinnäytetyötä lapsenne päiväkotiryhmässä Vekaroilla toukokuussa. Tavoitteenamme on järjestää toimintaa, jolla vahvistamme lasten osallisuutta. Suunnittelemme kolme toimintapäivää, jotka toteutetaan aamupäivisin 19.5.2014–21.5.2014 välisellä ajalla.

Toimintapäivinä teemme metsäretken lähimetsään sekä maalaamme ja teemme musiikkia päiväkodilla. Ryhmän henkilökunta on koko ajan mukana toiminnassa. Toimintamme on osana päiväkodin normaalia toimintaa eikä vaadi kotiväeltä erityisjärjestelyjä.

Havainnoimme lapsia toiminnan aikana havainnointilomakkeen avulla. Havainnoinnin tukena halusimme käyttää myös valokuvausta. Haluaisimme laittaa valokuvat esille Vekaroiden seinälle sekä mahdollisesti käyttää niitä opinnäytetyön raportissa. Mitään lapsista otettuja kuvia ei julkaista Internetissä eikä lasten nimiä ei julkaista opinnäytetyössä. Halutessaan vanhemmat saavat nähtäväksi kaiken heidän lapsestaan kerätyn materiaalin.

Pyydämme teiltä lupaa lapsenne osallistumiseen toimintaan sekä siihen liittyvään havainnointiin ja valokuvaamiseen. Olisimme kiitollisia jos tukisitte näin opinnäytetyömme tekemistä. Jos teillä on kysyttävää tai jokin jäi askarruttamaan mieltänne, vastaamme mielellämme.

Piia Karvinen

040 865 3694

piia-riitta.m.karvinen@edu.savonia.fi

Tuuli Tiikkainen

050 364 0231

tuuli.m.tiikkainen@edu.savonia.fi

Lapsen nimi: _____

Rastita teille sopiva vaihtoehto.

KYLLÄ

EI

Lapsemme saa osallistua toimintaan

☐☐

Lastamme saa kuvata

☐☐

Lapsemme kuvia saa käyttää raportissa

☐☐

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys:

Olkaa hyvä ja palauttakaa tämä lomake päiväkodille viimeistään 30.4.2014 mennessä.

Kiitos!

Lapsiryhmän pedagoginen ohjaus

Toiminnan suunnittelurunko

Ohjaajat: Piia Karvinen ja Tuuli Tiikkainen

Pvm: 19.5.2014 **Klo** 9.00-11.30

Suunnitelman hyväksyjä (työpaikkaohjaaja):Päiväkoti Pilvilinna

Aihe: Metsäretki

Kohderyhmä: Erityisryhmä, 3-5vuotiaat

Tavoitteet: Itsenäiset päätökset ja luova ongelmanratkaisu

Menetelmät: Elämyspedagogiikka, seikkailurata

Sisällölliset orientaatiot: Luonnontieteellinen orientaatio

<p>Orientointi ja motivointi</p> <p>Lapsille kerrotaan etukäteen, että he pääsevät seikkailemaan. Käymme edellisellä viikolla ryhmässä ja kaikki saavat rannekkeen, jolla pääsee mukaan seikkailuun. Rannekkeet laitetaan aarrearkkuun ja otetaan esille seikkailun alkaessa.</p>
<p>Ryhmittely ja sosiaalimuoto</p> <p>Metsäretki toteutetaan koko ryhmän kanssa</p>
<p>Toiminnan kulku, vaiheet ja kesto</p> <p>Aamulla lähdemme metsään aamupiirin jälkeen. Metsässä on seikkailurata, joka suoritetaan kaksi lasta kerrallaan. Muut etsivät sillä aikaa ”aarteita” metsästä. Retkeltä palataan ennen ruokailua klo 11.00–11.30</p>
<p>Toiminnan konkreetti kuvaus/tilanteen eteneminen käytännössä</p> <p>Aamupiirissä jaamme lapsille rannekkeen. Rannekkeet ovat arkussa, joka avautuu ”taikasanan” avulla. Sen jälkeen lähdemme metsään. Emme kerro lapsille, mikä metsässä odottaa. Metsään rakennamme seikkailupedagogisen radan, jossa on erilaisia tehtäviä, jotka pitää selvittää. Kaksi lasta kerrallaan suorittaa radan ja me ohjaamme heitä. Radalla on kahdeksan tehtävää. Radan esteet koostuvat erilaisista köysistä, naruista ja kepeistä, jotka on tarkoitettu ylittämään, alittaan, kiertämään tai mennä läpi. Lapsi päättää itse, miten esteen suorittaa. Toinen ohjaajista ohjaa kahta lasta kerrallaan ja toinen havainnoi ja</p>

avustaa. Ryhmän henkilökunta kerää muiden lapsien kanssa sillä aikaa ”aarteita” eli keppejä, käpyjä ym. joita käytetään seuraavana päivänä. Radan suoritettua lapsilta kysytään mielipidettä radasta hymynaamojen avulla. Kysymme myös ryhmän henkilökunnan mielipidettä ja teemme omia havaintojamme. Kun kaikki ovat käyneet radan läpi, palaamme päiväkodille.

Materiaalit, välineet, tilajärjestelyt, avustavat henkilöt

Seikkailupedagoginen rata, kypärät lapsille, havainnointilomakkeet, hymynaamat, pusseja, avustajana ryhmän henkilökunta

Huomioitavaa (eriyttäminen, varasuunnitelma, turvallisuus)

Lapsilla on kypärät päässä radan suorittamisen aikana.

Itsearviointi (etukäteis- ja jälkikäteisarviointi)

Mielestämme päivä onnistui hyvin

Ohjaajan arviointi

Lapsiryhmän pedagoginen ohjaus

Toiminnan suunnittelurunko

Ohjaajat: Piia Karvinen ja Tuuli Tiikkainen

Pvm: 20.5.2014 **Klo** 9.00–11.30

Suunnitelman hyväksyjä (työpaikkaohjaaja):Päiväkoti Pilvilinna

Aihe: Taidepäivä

Kohderyhmä: Erityisryhmä 3-5-vuotiaat

Tavoitteet: Itsensä ilmaisu kuvallisesti ja luovuus

Menetelmät: Maalaus hyödyntäen luonnonmateriaaleja

Sisällölliset orientaatiot: Esteettinen orientaatio

<p>Orientointi ja motivointi</p> <p>Aamupiirissä muistellaan edellisen päivän metsäretkeä ja jaetaan rannekkeet ”aarreakusta”.</p>
<p>Ryhmittely ja sosiaalimuoto</p> <p>Lapset maalaavat yhden ison työn kahden hengen ryhmissä.</p>
<p>Toiminnan kulku, vaiheet ja kesto</p> <p>Aamupiirissä käydään läpi edellinen päivä ja jaetaan rannekkeet. Sitten siirrytään maalaamaan kaksi lasta kerrallaan. Sitten lapset siirtyvät ulkoilemaan ja seuraavat kaksi lasta tulevat maalaamaan. Aikaa on varattu klo 9.00–11.00. Maalaamiseen varattu aika riippuu siitä, montako lasta on paikalla.</p>
<p>Toiminnan konkreetti kuvaus/tilanteen eteneminen käytännössä</p> <p>Aamupiirin jälkeen siirrytään maalaamaan kaksi lasta kerrallaan. Levitämme lattialle ison paperin ja teippaamme sen lattiaan kiinni. Lapset saavat maalata siihen muistoja edelliseltä metsäretkipäivältä ja käyttää keräämiään luonnonmateriaaleja maalauksessa. He voivat liimata käpyjä ym. maalaukseen halutessaan. Toinen meistä ohjaa ja toinen havainnoi. Ryhmän henkilökunta on toisessa huoneessa muiden lasten kanssa, joten lapset saavat rauhassa maalata. Pyydämme lapsilta palautteen päivästä hymynaamojen avulla maalaamisen jälkeen. Lopuksi laitamme maalauksen kuivumaan ja sen kuivuttua levitämme sen seinälle.</p>

Materiaalit, välineet, tilajärjestelyt, avustavat henkilöt
Rullapaperia,maalanteippiä,julistemaalia,liimaa, siveltimet, vesikupit,erillinen tila maalaamiseen
Huomioitavaa (eriyttäminen, varasuunnitelma, turvallisuus)
Varsinaista varasuunnitelmaa ei ole, koska mielestämme maalaamiseen ei sellaista tarvitse. Huomioimme kuitenkin sen, että vaikka ei ollut metsäretkellä, niin saa kuitenkin osallistua maalaamiseen. Voi maalata metsään liittyviä asioita.
Itsearviointi (etukäteis- ja jälkikäteisarviointi)
Ohjaajan arviointi

Lapsiryhmän pedagoginen ohjaus

Toiminnan suunnittelurunko

Ohjaajat: Piia Karvinen ja Tuuli Tiikkainen

Pvm: 21.5.2014 Klo: 9.00–11.30

Suunnitelman hyväksyjä (työpaikkaohjaaja): Päiväkoti Pilvilinna

Aihe: Musiikkipäivä

Kohderyhmä: Erityisryhmä, 3-5-vuotiaat

Tavoitteet: Oman toiminnan suunnittelu itsenäisesti

Menetelmät: Musiikin tekeminen luonnonmateriaaleilla

Sisällölliset orientaatiot: Esteettinen orientaatio

Orientointi ja motivointi

Aamupiirissä avataan aarrearkku ja jaetaan rannekkeet musiikkipäivään

Ryhmittely ja sosiaalimuoto

Lapset jaetaan kolmen hengen ryhmiin

Toiminnan kulku, vaiheet ja kesto

Lapset kokeilevat pienryhmissä eri materiaaleja ja kuinka niistä saa ääntä. Aikaa on reilu puoli tuntia aina yhdelle ryhmälle.

Toiminnan konkreetti kuvaus/tilanteen eteneminen käytännössä

Aamupiirin jälkeen ensimmäinen ryhmä siirtyy soittamaan. Levitämme ”soittimet” lattialle ja pyydämme lapsia kokeilemaan, miten saavat niistä ääntä. Kun kaikki lapset ovat kokeilleet kaikkia materiaaleja, niin seuraava ryhmä tulee soittamaan. Jos kaikki lapset ovat paikalla, tulee kolme ryhmää. Soittamisen jälkeen pyydämme palautteen lapsilta hymynaamojen avulla.

Materiaalit, välineet, tilajärjestelyt, avustavat henkilöt

Luonnonmateriaaleja(keppejä, käpyjä, hiekkaa ja kiviä purkeissa, vettä pullossa, kaarnaa jne.) Erillinen tila, jossa soitetaan. Toinen ohjaa ja toinen havainnoi. Henkilökunta avustaa tarvittaessa.

Huomioitavaa (eriyttäminen, varasuunnitelma, turvallisuus)
Itsearviointi (etukäteis- ja jälkikäteisarviointi)
Ohjaajan arviointi